

# POLIGLOTA

*EDUKACJA JĘZYKOWA DZIECI*

2006, NR 1 (3)



WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY LINGWISTYCZNEJ  
CZĘSTOCHOWA 2005

# poliglota

edukacja językowa dzieci

2006, nr 1 (3)

Wyższa Szkoła  
Lingwistyczna

11 MAI 2006

nr rej. 9302

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej  
w Częstochowie

## **Kolegium Redakcyjne**

Janusz Arabski, Piotr Fast, Jan Iluk, Wojciech Kalaga, Małgorzata Pamuła,  
Andrzej Pluta, Jolanta Szempruch, Maria Wysocka

## **Redakcja**

Anna Kozłowska (redaktor naczelna),  
Dorota Sikora-Banasik, Cezary Wosiński

© Copyright by Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej,  
Częstochowa 2006

ISSN 1733-7127



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej  
ul. Krasińskiego 14/24, 42-200 Częstochowa  
tel. +48 (34) 365 48 59  
fax +48 (34) 324 59 12  
e-mail: poliglota@wsl.edu.pl

Projekt okładki i druk: Firma "Kreator" Karolina Kindler  
tel. 0 602 245 464; 0 501 314 709

## SPIS TREŚCI

<b>Edyta Skoczylas-Krotla</b>	Współczesne wyzwania wobec nauczania języków obcych dzieci .....	5
<b>Anna Jaroszevska</b>	Cele nauczania języków obcych w kształceniu początkowym a wytyczne zawarte w podstawie programowej dla klas I–III szkół podstawowych .....	11
<b>Jolanta Gładysz</b>	Efektywność wczesnoszkolnego nauczania języków obcych ...	20
<b>Elżbieta Krulak-Kempisty</b>	Polityka językowa Rady Europy a koncepcje wybranych podręczników do nauczania języka niemieckiego jako obcego w szkole podstawowej .....	35
<b>Ewa Andrzejewska</b>	Dwa języki obce od pierwszej klasy szkoły podstawowej a świadomość językowa dzieci .....	65
<b>Małgorzata Krzemińska-Adamek</b>	Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym .....	78
<b>Ewelina Wojtyś</b>	Nauczanie języka angielskiego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy .....	86
<b>Małgorzata Pęcek-Czuba</b>	Między dźwiękiem a pismem — wprowadzanie elementów czytania w języku obcym w edukacji wczesnoszkolnej .....	94
<b>Dorota Sikora-Banasik</b>	Wskazówki metodyczna dla użytkowników płyty <i>14 SONGS 4 FUN</i> (część 1) .....	102

Edyta Skoczylas-Krotla  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

### Współczesne wyzwania wobec nauczania języków obcych dzieci

Zmieniająca się w ostatnich latach rzeczywistość stawia przed współczesnym systemem edukacji nowe poważne wyzwania, rezerwując dlań zasadniczą rolę w kształtowaniu społeczeństwa obywateli światłych, potrafiących pogodzić potrzeby rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej ze zdobyczami i wartościami humanistycznymi. Według Czesława Banacha, edukacja — jako budowanie świata — powinna być jednocześnie poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości oraz negatywnych zjawisk będących zagrożeniem dla ludzkiego bytu. Szkoła ma do spełnienia odpowiedzialne zadanie, polegające na dostosowaniu się do bieżących zmian i gwarantujące poprawę efektywności oraz jakości kształcenia, także językowego, z uwzględnieniem potrzeb społeczności uczniowskiej, zróżnicowanej pod względem wieku, środowiska, intelektu i zainteresowań (Banach 2002: 260).

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej wpłynęło na wzrost zainteresowania tematyką europejską oraz próby jej włączenia w działania edukacyjne, związane także z nauką języków obcych. Wyzwaniem dla współczesnej oświaty staje się zapoznavanie dzieci z językiem już w klasach początkowych, a nawet w przedszkolu. Wydaje się to jak najbardziej uzasadnione, zarówno z uwagi na właściwości rozwoju i predyspozycje dzieci w tym wieku (chęć poznania, ciekawość, spontaniczność, brak lęku przed mówieniem, aktywność), jak i liczne korzyści ogólnowychowawcze, wśród których wskazać należy przede wszystkim (Komorowska 2002: 15–16):

- pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego oraz społeczności nim władającej,
- wyrobienie technik samodzielnej pracy nad językiem,
- wpływ na rozwój kompetencji interkulturowej ucznia, czyli:
  - a) dostrzeganie podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki,
  - b) umiejętność analizowania nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności,
  - c) umiejętność patrzenia na ludzi i sprawy oczyma członka innej kultury i próba zrozumienia innego punktu widzenia, odrębnej tradycji kulturowej (odmiennej od tradycji własnej społeczności),

- d) używanie zdobytej wiedzy w celu uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia,
- e) tolerancja i umiejętność bezkonfliktowego kontaktowania się z przedstawicielami innych kultur,
- f) umiejętność radzenia sobie w kontakcie z przedstawicielami innej kultury czy innych grup etnicznych, w tym także w sytuacji nieporozumień międzykulturowych.

Przytoczone tu pojęcie kompetencji interkulturowej to nic innego, jak otwieranie się na ludzi innych kultur. Płaszczyzna owych spotkań może być dynamiczna i autentyczna, jeżeli towarzyszy im znajomość języków obcych. Jej brak stwarza perspektywę osamotnienia i zmniejsza szansę na odnalezienie się w otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturalnej. Jak zauważa Gabriela Kapica (2004: 329), opanowanie języka obcego wspiera harmonijny rozwój osobowości dzieci, stanowi bodziec stymulujący ich twórczą ekspresję, a w przyszłości może być cennym narzędziem umożliwiającym swobodne i skuteczne komunikowanie się w wielokulturowym społeczeństwie. Poznanie języka pomaga uczącym się w wypracowywaniu postawy otwartości międzykulturowej, a także w budowaniu szacunku dla innych kultur.

Nauka języków obcych w klasach I–III szkoły podstawowej może zatem stanowić niezwykle ważny element edukacji europejskiej, zakładającej rozwijanie tolerancji wobec innych ludzi, ich kultur i języka (Zarzycka 2004: 4). Opanowanie języka pozwala spojrzeć na otaczający świat z punktu widzenia użytkowników posługujących się nim w sytuacjach codziennych jako rodzimym. Kształcenie w tym zakresie umożliwia zatem nie tylko poznanie nowego języka, ale także ludzi, którzy się nim posługują, a co za tym idzie stwarza szansę pełnego, świadomego uczestnictwa w charakterystycznym dla dzisiejszego świata przenikaniu się kultur i wspólnym życiu z innymi. Niepodobna odmówić rangi przeświadczeniu, że język jest łącznikiem między narodami, kluczem do serc i umysłów ludzi na całym świecie, co tylko potwierdza potrzebę wyposażenia młodych Polaków w kompetencje lingwistyczne.

Poznanie języka już w klasach początkowych umożliwia dzieciom kontakt z inną kulturą, tradycjami i zdecydowanie pozytywnie wpływa na kształtowanie — jakże ważnej we współczesnym świecie — rozumnej tolerancji wobec odmienności innych ludzi. Realizacji tego celu może służyć na przykład organizowanie spotkań kultur. Mogą one przybierać zróżnicowane formy w zależności od zaangażowania i pomysłowości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, np. mieć postać biesiady, w czasie której dzieci poznają typowe menu danego kraju, jego tańce, piosenki, a także konstrukcje językowe i słownictwo oraz, dodatkowo, zasady *savoir vivre*'u. Spotkania takie mogą odbywać się z udziałem rodziców i być poprzedzone wspólnym przygotowywaniem dań. Inną

propozycją są spotkania wigilijne, w czasie których uczniowie śpiewają kolędy w języku obcym i poznają tradycje związane z obchodzeniem świąt Bożego Narodzenia w innych krajach. Wydaje się, że właśnie zintegrowana edukacja wczesnoszkolna jest doskonałym etapem do rozwijania w dzieciach zainteresowania kulturą innych ludzi, z jednoczesnym traktowaniem odmienności jako czegoś naturalnego, a więc wolnego od uprzedzeń i stereotypów.

Dokonując wyboru treści do realizacji spotkań kultur należy pamiętać, aby nacisk położyć na uczenie tego, co:

- ma dużą wartość komunikacyjną, okaże się przydatne i pozwoli uczniowi skutecznie porozumiewać się w języku obcym,
- łatwiejsze i możliwe do zapamiętania na trwałe,
- jest dla ucznia ważne i interesujące, nawet jeśli mniej przydatne,
- stanowi fundament, na którym można systematycznie budować dalszą naukę języka obcego (Ordon, Skoczylas-Krotla 2001: 301).

Wyzwaniem dla nauczyciela języka obcego w klasach młodszych jest również ukazanie dzieciom wielobarwnego świata legend, baśni, bajek i opowiadań innych narodów. Ważne jest uświadomienie im, iż niezależnie od tego, czy jest się Polakiem, Niemcem, Anglikiem, Rosjaninem czy reprezentantem jeszcze innego narodu, przeżywa się miłość, rozpacz, ból i radość, jedynie wyrażając te uczucia i emocje w odmienny językowo sposób. Pomoże to uczniom w zrozumieniu, że mimo różnych miejsc zamieszkania, znajdują się we wspólnocie ludzkiej, w której pewne prawdy, wartości, uczucia są uniwersalne.

Wykorzystanie literatury pięknej na zajęciach językowych powinno być na stałe wpisane w plan pracy nie tylko z uwagi na jej wartość ogólnowychowawczą, ale i wspomaganie rozwoju językowego ucznia. Baśnie i opowiadania pobudzają wyobraźnię, rozwijają rozumienie ze słuchu, aktywizują dzieci poprzez umożliwienie im uczestnictwa w inscenizacjach tekstów. Jak zauważa Małgorzata Pamuła (1998: 389), stosując baśnie i opowiadania, trzeba pamiętać o tekście, w którym powtarzają się określone sekwencje lub fragmenty (jak np. w bajce *O wilku i siedmiu koźlątkach*, gdzie wilk trzykrotnie powtarza te same słowa). Pomocne mogą tu być książeczki obcojęzyczne dla dzieci, które nauczyciele mogą dostosować do ich potrzeb, lub opracowania metodyczne z wyborem tekstów i ćwiczeń. Wybierając tekst, należy oczywiście uwzględnić wiek dziecka; dla siedmiolatka atrakcyjne są wierszyki, wyliczanki, zabawy językowo-rytmiczne, do nauczania dzieci 8–9-letnich można wybierać teksty o konkretnej treści i szerszej tematyce.

Dynamiczny rozwój nauki i techniki oraz stale udoskonalany proces dydaktyczny wymuszają krystalizowanie się pomysłów, które wspomagają pracę nauczyciela w indywidualizacji kształcenia, służą zdobywaniu wiedzy, doświadczeń, umiejętności oraz aktywizują pracę uczniów. Takim nowoczesnym środ-

kiem dydaktycznym, traktowanym jako narzędzie pracy nauczyciela, jest komputer wraz z właściwie dobranym oprogramowaniem edukacyjnym. Używanie go do samodzielnego wykonywania zadań przez uczniów przyczynia się do powstawania pozytywnej motywacji podczas uczenia się. Komputer pozwala na przedstawienie zagadnienia w bogatej formie: trójwymiarowe animacje, pokazy filmów, interaktywne ćwiczenia, co wpływa na wzrost stopnia przyswajania i zrozumienia materiału (Ordon, Skoczylas-Krotla 2003: 146). We współczesnym świecie mediów większość dzieci woli pracować i pogłębiać swoją wiedzę w oparciu o edukację wspieraną komputerem. Ważne jest zatem przygotowanie ich do życia w społeczeństwie informatycznym, przede wszystkim zapewnienie przez szkołę zaplecza komputerowego (wyposażenie klas w komputer, drukarkę, skaner, rzutnik multimedialny) w celu wykorzystania technologii informacyjnej na zajęciach z różnych przedmiotów, na wszystkich stopniach edukacyjnych. Szkoła powinna dysponować dostępem do Internetu, aby umożliwić nauczycielom i uczniom korzystanie z zasobów informacyjnych (Pamuła 2005: 61).

Pracę z komputerem na zajęciach z języka obcego można zorganizować w następujących konfiguracjach (Gajek 2002: 22):

- praca z jednym komputerem w pracowni językowej,
- praca z wieloma komputerami w pracowni komputerowej (każdy uczeń lub para uczniów pracuje przy swoim stanowisku komputerowym),
- praca z komputerem poza salą lekcyjną (w bibliotece lub pracowni komputerowej udostępnionej uczniom do pracy własnej albo w domu).

Do ćwiczeń można wykorzystać oprogramowanie komercyjne (językowe programy narzędziowe, edytor tekstów), materiał językowy przygotowany przez autorów zewnętrznych (programy językowe na CD albo z Internetu) lub stworzony przez uczestników procesu edukacji (prezentacje przygotowane przez nauczyciela, uczniów, korespondencja między grupami uczniów).

Mimo braku w danej szkole pracowni informatycznej nauczyciel może wspomagać zajęcia językowe, korzystając z dostępu do komputera w bibliotece lub w specjalnym studiu albo z użyciem domowych komputerów uczniów.

Istotna w kontekście tych rozważań wydaje się odpowiedź na pytanie, czy nauczyciele wykorzystują współczesne programy komputerowe na swoich zajęciach. Po przeprowadzeniu sygnalnych badań wśród 80 nauczycieli języków obcych z województw łódzkiego i śląskiego okazało się, że tylko 15% z nich stosuje na zajęciach pracę z komputerem, zaś 65% jako pomoce uatrakcyjnijające zajęcia wymienia magnetofon i czasopisma. Respondenci przyznali, że zajęcia takie wymagają specyficznej organizacji, która sprawia im wiele kłopotów. Pojawiło się także stwierdzenie, że wykorzystanie komputerów to strata czasu. Być może wiąże się ono z brakiem pełnego przygotowania do obsługi komputera, jako że wszyscy badani podali, iż ukończyli w tym



zakresie tylko kurs. Osoby zaś wykorzystujące programy edukacyjne sięgają po własne zasoby domowe lub, sporadycznie, wykorzystują programy przynieszone przez dzieci.

Jako czynniki utrudniające korzystanie z komputera w pracy z dziećmi wymieniano: niemożność uruchomienia programów w sieci, zła / niedostosowana organizacja przestrzeni w klasie, trudności w organizacji zajęć. Mimo więc znajomości nazw programów i świadomości ich walorów zastosowanie komputera przez wybraną losowo grupę nauczycieli jest znikome. W mojej opinii warto podjąć wysiłki w celu zmiany istniejącego stanu rzeczy, aby wspierając zajęcia z użyciem komputera, uatrakcyjnić je i tym samym spożytkować entuzjastyczne podejście dzieci.

W kontekście powyższych rozważań można stwierdzić, że wprowadzanie dziecka w wieku wczesnoszkolnym w świat języka obcego jest dla nauczyciela niezwykle trudnym wyzwaniem i niesie ze sobą określone konsekwencje dla sposobu organizacji procesu edukacyjnego. Definiując współczesne wyzwania wobec nauczania języków obcych dzieci, należy stwierdzić, że integracja europejska stawia przed szkołą XXI wieku zadanie wychowania ich w tolerancji w stosunku do wielokulturowej rzeczywistości. Jednym zaś z głównych narzędzi służących kształtowaniu postaw otwartości wobec innych kultur i jej reprezentantów jest wczesna nauka języka obcego, umożliwiająca bezpośrednie spotkania z danym obszarem językowym i jego mieszkańcami.

Wyzwaniem dla nauczycieli wydaje się więc umożliwienie swoim podopiecznym jak najszerzego dostępu do nowoczesnych programów komputerowych, a także doskonalenie własnych umiejętności metodycznych, merytorycznych i informatycznych. Należy mieć nadzieję, że pogłębiona refleksja nad nauczaniem języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym zaowocuje zarówno propozycjami teoretycznych, jak i — co ważniejsze — praktycznych rozwiązań, które przyczynią się do sukcesu językowego dzieci, a także wesprą działania nauczycieli.

## Bibliografia

- Arabski J. (1997): *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice.
- Banach Cz. (2002): *Edukacja wobec wyzwań współczesnego świata*. „Życie Szkoły”, nr 5.
- Gajek E. (2002): *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa.
- Kapica G. (2004): *Przygotowanie do partnerstwa kulturowego*. „Życie Szkoły”, nr 5.
- Komorowska H. (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Ordon U., Skoczyła-Krotka E. (2001–2002): *Edukacja w perspektywie integracji europejskiej*. w: Skoczyła-Krotka E., Podobiński S., Szlufik W. (red.): *Tradycja i współczesność w edukacji dzieci i dorosłych*. Częstochowa.

- Ordon U., Skoczyła-Krotka E. (2001): *Język niemiecki w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej — wybrane aspekty zjawiska*. w: Majkowska A., Lesz-Duk M. (red.): *W kręgu literatury i kultury*. Częstochowa.
- Ordon U., Skoczyła-Krotka E. (2003): *Środki masowego przekazu — szansą czy zagrożeniem w procesie edukacji dziecka*. W: Banaszkiewicz T., Szlufik W., Pękała A. (red.): *Z najnowszych badań nad wczesną edukacją dziecka*. Częstochowa.
- Pamuła M. (2005): *Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu języka obcego dzieci*. „Poliglota”, nr 2.
- Pamuła M. (1998): *Psychologiczne aspekty nauczania języków obcych w niższych klasach szkoły podstawowej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Rachwańska-Mitas M. (2005): *Komputerowe wspomaganie nauki języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*. „Poliglota”, nr 2.
- Szempruch J. (2005): *Nauczyciel i uczeń w relacjach podmiotowych*. W: Grelowska W., Karbownik J. (red.): *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*. Częstochowa.
- Zarzycka I. (2004): *Po europejsku znaczy wspólnie. Przewodnik dla nauczyciela klas 0–3*. Warszawa.
- Zawadzka E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

Anna Jaroszevska  
Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

## Cele nauczania języków obcych w kształceniu początkowym a wytyczne zawarte w podstawie programowej dla klas I-III szkół podstawowych

Wśród głównych celów, jakie wyznacza Rada Europy wszystkim krajom członkowskim UE w zakresie realizowania przez nie powszechnych działań edukacyjnych skierowanych do ich obywateli a dotyczących bezpośrednio procesu europejskiej integracji, wyróżnić należy przede wszystkim (za: *Rezolucja w sprawie Europejskiego Portfolio Językowego*):

- pogłębianie wzajemnego zrozumienia między obywatelami Europy,
- poszanowanie różnorodności kultur i sposobów życia,
- ochronę i promowanie różnorodności językowej i kulturowej,
- rozwój wielojęzyczności jako efektu uczenia się trwającego całe życie,
- indywidualny rozwój osoby uczącej się języków obcych,
- rozwój zdolności samodzielnego uczenia się języków obcych,
- przejrzystość i spójność programów nauczania języków obcych,
- jasne określenie kompetencji i kwalifikacji językowych w celu zapewnienia mobilności.

Znaczącą rolę w kontekście osiągnięcia powyższych celów przypisuje się nauczaniu języków obcych. Priorytetem zaś staje się w tym przypadku dążenie do powszechności a jednocześnie skuteczności ich nauczania już w przedszkolu i szkole podstawowej. Zakłada się bowiem, iż na tym etapie kształcenia najpełniej można budować właściwy stosunek do innych języków oraz kultur. Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych uznaje się też za fundament dla ich późniejszej nauki. Dlatego też w dokumentach Rady Europy tak wyraźnie akcentowany jest postulat nauczania co najmniej dwóch języków od najmłodszych lat. Jednocześnie zauważa się, iż o korzyściach płynących z „wczesnego startu językowego” można mówić dopiero wtedy, gdy spełnione zostają warunki: nauczania przez specjalnie do tego celu przygotowanych nauczycieli, odpowiednio małej liczebności klas czy dostępności odpowiednich materiałów szkoleniowych, uwzględniających specyfikę organizacji i metod nauczania początkowego<sup>1</sup>. Spełnienie powyższych wymagań w dużym stopniu prze-

<sup>1</sup> Według zaleceń Rady Europy szkoły oraz instytucje szkoleniowe powinny także organizować nauczanie języków obcych w myśl zasady holizmu, która pozwoli na nawiązanie właściwych

sądza o tym, czy uczniowie klas najmłodszych w wyniku oddziaływania języka obcego nauczanego w kontekście kulturowym staną się świadomi swoich własnych wartości kulturowych oraz ich wpływów i czy docenią inne kultury, stając się przy tym bardziej otwartymi na przejawy wielokulturowości (Komisja Wspólnot Europejskich, 2003.07.24).

Nauczaniu języków obcych w szkole podstawowej, także w znacznym stopniu w klasach I–III, sprzyja zatem ogólna — europejska — tendencja, dająca się zauważyć w ostatnich latach w całym szkolnictwie polskim. Programy edukacji europejskiej, choć nie ujęte bezpośrednio w *Podstawie programowej* jako przedmiot nauczania w punkcie dotyczącym kształcenia zintegrowanego, realizowane są pod postacią programów autorskich pod patronatem tak Unii Europejskiej, jak i polskiego rządu. Przyjmują one trzy zasadnicze kierunki: edukacji „dla Europy”, „o Europie” oraz „przez Europę”<sup>2</sup>. Ważną rolę przypisać w tym kontekście należy nauczaniu języków obcych.

Do „zadań ogólnych” szkoły, jakie ma ona zrealizować na etapie kształcenia w sześciolletniej szkole podstawowej i gimnazjum, a które w pewnym zakresie łączą się z możliwością kształtowania świadomości wielokulturowej uczniów poprzez nauczanie ich języka obcego w kontekście kulturowym, zaliczyć należy przede wszystkim aspekty związane z poznawaniem zasad rozwoju osobowego oraz życia społecznego, jak również dotyczące dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej. Jak założono, na poszczególnych etapach edukacji uczniom powinno się wskazywać, w jaki sposób mogą wykorzystywać stale zdobywaną wiedzę do tego, aby lepiej przygotować się do pracy w warunkach współczesnego świata. Spośród wielu umiejętności, które nabędą oni w szkole, ważne wydają się szczególnie te, których rozwijanie może następować w toku nauczania wielo- lub międzykulturowego z językiem obcym czy też elementami języków obcych. Do umiejętności tych zaliczyć można:

- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentację własnego punktu widzenia i branie pod uwagę poglądów innych ludzi,

związków między nauczaniem języka ojczystego, języków obcych, językiem wykładowym, a także językami społeczności imigranckich. Podejście holistyczne ma tu na celu umożliwienie dzieciom osiągnięcia pełni rozwoju w zakresie ich możliwości komunikacyjnych (Komisja Wspólnot Europejskich, 2003.07.24).

<sup>2</sup> Kierunek pierwszy przyjmuje za główny cel przygotowanie młodych pokoleń Europejczyków do zadań politycznych, społecznych i zawodowych, jakim będą musieli sprostać w integrującej się Europie. Ponadto propaguje takie wartości, jak tolerancja, humanizm, demokracja itp. Drugi ma uświadomić fakt istnienia w obszarze Europy różnic na tle narodowym, wyznaniowym czy kulturowym, świadczących o wielokulturowym charakterze poszczególnych państw czy regionów geograficznych. Celem wiodącym w trzecim kierunku jest natomiast stwarzanie możliwości międzykulturowej wymiany poprzez dostarczanie nowych doświadczeń, w których jednostki mogą bezpośrednio stykać się z wielokulturowością Europy, a przez to dostrzegać ją, poznawać, rozumieć, aby w końcu tolerować lub akceptować.

- efektywne współdziałanie w zespole i pracę w grupie, budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, skuteczne działanie przy zachowaniu obowiązujących norm,
- poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną,
- odnoszenie zdobytej wiedzy do praktyki oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawyków,
- rozwijanie sprawności umysłowej i osobistych zainteresowań,
- przyswajanie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

Koncepcję kształtowania świadomości wielokulturowej uczniów określają także niektóre z wyznaczonych w *Podstawie programowej* kierunków pracy wychowawczej nauczyciela, który ma za zadanie wspierać w tym zakresie działania rodziców. Powinien on zatem zmierzać m.in. do tego, aby uczniowie:

- znajdowali w szkole środowisko służące wszechstronnemu rozwojowi osobowemu (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym),
- rozwijali w sobie dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie,
- stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, umiejętnie godząc przy tym dążenie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie i odpowiedzialność za innych, wolność własną z wolnością innych,
- poszukiwali, odkrywali i dążyli na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie,
- uczyli się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywali się do życia w rodzinie, społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych,
- dokonywali wyborów i hierarchizacji wartości, przygotowywali się do rozpoznawania wartości moralnych oraz mieli możliwość doskonalenia się,
- kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów; umieli współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów.

W *Podstawie programowej* postuluje się także, aby nauczyciele współdziałali na rzecz kształtowania w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, jak również umiejętności i postaw, co ma szczególne znaczenie w nauczaniu początkowym. Ma temu służyć wprowadzenie w klasach I–III szkoły podstawowej kształcenia zintegrowanego.

Nauka na tym etapie ma na celu łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji, która prowadzona jest w systemie szkolnym. Zasadni-

czym celem edukacyjnym jest zaś „wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia”. W kontekście rozwijania świadomości wielokulturowej dziecka, jak również możliwości wprowadzenia w tym celu elementów języków obcych oraz wiedzy na temat innych kultur, zaakcentować należy przypisany etapowi pierwszemu cel, dotyczący umiejętności nawiązywania i utrzymania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy itp. Innym, równie ważnym dążeniem, jest kształtowanie „poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu, kraju”, przy czym podkreśla się, iż wspólnoty kształtujące się na gruncie środowiska rodzinnego, lokalnego czy też mające związek z ojczyzną uznać należy za „wielką wartość w życiu każdego człowieka i że każdy ma wobec tych wspólnot obowiązki”. Rozporządzenie nie określa jednak w sposób wyraźny zadań szkoły, które dotyczyłyby uświadamiania uczniom wartości czy problemów związanych z istnieniem na obszarze Polski licznych grup narodowych, etnicznych, kulturowych czy wyznaniowych, ani podejmowania problematyki wynikającej z przynależności Polski do UE. Na etapie kształcenia zintegrowanego aspekt wielokulturowości nie jest więc tak wyraźnie akcentowany, jak dzieje się to na przykład w przypadku drugiego i trzeciego etapu nauczania. Należy jednak pamiętać, iż nauczaniu propedeutycznemu przypisuje się zupełnie inne zadania, co więcej, cechuje je odmienny sposób organizacji zajęć lekcyjnych, jak również odmienność stosowanych technik czy metod nauczania. Ponadto na tym etapie kształcenia nie wprowadza się edukacji w zakresie języka obcego, choć też i nie wyklucza się tego<sup>3</sup>.

Analiza wybranych programów nauczania języka obcego<sup>4</sup> przeznaczonych do realizacji w klasach I–III szkoły podstawowej pozwala także określić, jakie cele szczegółowe wyznacza się wczesnoszkolnemu nauczaniu języków w polskim systemie edukacyjnym.

Wśród głównych jego celów, jakie postulowane są w polskich programach dla tej właśnie grupy wiekowej, wyróżnić należy m.in.:

<sup>3</sup> Wprowadzenie języka obcego w klasach I–III szkoły podstawowej umożliwia Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, które w paragrafie trzecim reguluje realizację dodatkowych zajęć edukacyjnych, w tym nauczania języka obcego w klasach I–III szkoły podstawowej lub drugiego języka w gimnazjum w ramach tzw. godzin dyrektorskich.

<sup>4</sup> Analizie poddano dziesięć wybranych programów nauczania przeznaczonych do realizacji w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej (Wieczorek/Skiba, 1999; Starczewska/Szot, 1999; Krzysztofik, 1999; Lewandowska/Maciszewska, 2000; Dobrowolska/Nicholls, 2000; Szpotowicz/Szulc-Kurpaska, 2000; Köstenbauer, 2001; Nicholls, 2003; Godziszewska-Pac, 2003; Kęłowska, 2005). Ponadto przeanalizowano program nauczania języka niemieckiego w pierwszym etapie edukacyjnym dla szkół z dodatkową nauką języka mniejszości narodowej (Szudy, 2000), a także program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej (Lewicki/ i in., 2001).

- wprowadzenie uczniów w świat języka obcego i wytworzenie podstawowej kompetencji językowej oraz komunikacyjnej, która umożliwi im porozumiewanie się w danym języku,
- stopniowe rozwijanie umiejętności w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych, przy czym szczególną rolę na tym etapie nauczania przypisano sprawnościom rozumienia ze słuchu oraz mówienia,
- umożliwienie uczniom jak najczęstszych kontaktów z językiem obcym, a także stopniowe przygotowywanie ich do autonomii w procesie uczenia się języka z jednoczesnym uwrażliwieniem na język obcy spotykany w codziennym życiu,
- tworzenie podstaw językowych, psychologicznych oraz kulturowych, które będą wspomagać dalszą naukę języka obcego w całym systemie szkolnym,
- doskonalenie ekspresji ruchowej, emocjonalnej oraz językowej dzieci, jak również podnoszenie efektywności procesów poznawczych takich, jak: postrzeganie, skupienie uwagi, zapamiętywanie, selekcjonowanie, kategoryzowanie czy decentracja,
- kształtowanie świadomości językowej dotyczącej istnienia innych języków, także w zakresie występujących pomiędzy nimi różnic bądź podobieństw, szczególnie w porównaniu do języka ojczystego,
- uwrażliwienie na możliwość podjęcia komunikacji także w języku innym niż ojczysty, jak również wskazywanie płynących z tego korzyści, co wiąże się ze wzbudzaniem i umacnianiem motywacji dziecka do nauki języka obcego,
- rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe,
- kształtowanie umiejętności dostrzegania związków i różnic występujących pomiędzy poszczególnymi treściami nauczania przekazywanymi zarówno w języku obcym, jak i polskim,
- kształcenie umiejętności społecznych, dotyczących współpracy z innymi, jak również wdrażanie uczniów do wyrażania własnych opinii i uczuć (także w języku obcym) oraz uwrażliwianie ich na opinie i uczucia innych ludzi,
- kształtowanie umiejętności doskonalenia się oraz przyjmowania odpowiedzialności za własne czyny, czemu służyć ma zdolność obserwacji i analizy własnych osiągnięć w nauce oraz umiejętność samooceny,
- uczenie organizowania pracy własnej, planowania czynności związanych nie tylko z nauką, lecz również z czasem wolnym, a w związku z tym racjonalnego gospodarowania czasem,
- wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej oraz roli dziecka w rodzinie,
- rozbudzanie zainteresowania innymi kręgami kulturowymi,

- z jednej strony rozwijanie poczucia własnej tożsamości narodowej i społecznej, z drugiej natomiast kształtowanie postaw otwartości i tolerancji wobec innych narodów i kultur.

Szczególnego znaczenia wobec powyższych założeń nabierają również cele, jakie przypisuje się nauczaniu języka mniejszości narodowych w szkołach podstawowych, w których język ten nauczany jest jako ojczysty. *Podstawa programowa* i w tym przypadku wyznacza kierunek działań, które zmierzać mają do wspomagania umiejętności komunikowania się uczniów oraz wprowadzania ich w świat kultury, co następować ma przede wszystkim poprzez język, który umożliwia:

- poszukiwanie korzeni kultury rodzimej,
- poznanie kraju ojczystego/regionu danego języka i pogłębianie więzi uczuciowej z nim,
- uczenie się istnienia w kulturze, zwłaszcza w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, tak, by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością młodego człowieka,
- kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania, pisanie w różni-cowanych sytuacjach komunikacyjnych, prywatnych i publicznych; rozwijanie zainteresowania uczniów językiem jako składnikiem dziedzictwa kulturowego,
- ujawnianie zainteresowań, możliwości i potrzeb oraz językowych i czytelniczych umiejętności uczniów po to, by wyznaczać stosowne dla nich cele, dobierać treści i materiały, projektować odpowiednie działania gwarantujące skuteczność edukacji,
- rozbudzanie motywacji czytania i rozwijanie umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury (także audiowizualnych), a poprzez nie przybliżanie rozumienia człowieka i świata; wprowadzanie w tradycję kultury narodowej danej mniejszości lub kultury regionu grupy etnicznej.

Ponadto w programie opracowanym przez Szudy (2000: 5–7) sprecyzowane zostały zadania, jakie realizować powinna szkoła wobec ucznia, wykorzystując w tym celu lekcje języka mniejszości narodowej. Także i ten program nawiązuje do założeń *Podstawy programowej*, choć problem pluralizmu kulturowego i potrzeba kształtowania świadomości wielokulturowej uczniów wydają się w nim znacznie wyraźniej zaakcentowane. Należy jednak zaznaczyć, iż jest on szczególny, gdyż skierowany do innego grona uczniów oraz przypisujący status języka ojczystego językowi niemieckiemu. Według jego założeń szkoła powinna stwarzać uczniom możliwość wspólnego działania i rozwiązywania problemów w duchu wzajemnego zrozumienia i akceptacji odmienności narodowo-kulturowej. Podczas nauczania winny być akcentowane treści niwelujące tworzenie uprzedzeń i stereotypów narodowościowych i etnicznych, a jednocześnie propagowany szacunek dla innych kultur, tradycji czy obczaj-



jów. Za ważny cel uznać należy w tym kontekście kształtowanie u uczniów umiejętności prowadzenia dialogu, słuchania innych oraz dążenia do zrozumienia ich poglądów. Rozwój kompetencji komunikacyjnej odbywać się ma zatem poprzez poznanie przez nich najbliższego otoczenia w aspekcie historii, tradycji czy kultury, jak również kształtowanie postaw szacunku i tolerancji wobec różnic narodowych i kulturowych, co prowadzić ma do wykształcenia umiejętności znajdowania swojego miejsca w społeczeństwie wielokulturowym. Służyć temu mają także: rozwój osobowości ucznia, rozwój krytycznego, logicznego i twórczego myślenia, umiejętności prezentowania i obrony własnych poglądów przy jednoczesnej otwartości na poglądy i uwagi innych, jak również posługiwania się różnymi źródłami informacji.

W programie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej do podstawowych celów, jakie bezpośrednio związane są z kształtowaniem u dziecka świadomości wielokulturowej, zaliczono natomiast (za: Lewicki i in. 2001: 10, 20):

- rozwijanie czynności i procesów poznawczych z perspektywy dwóch języków (postrzegania, uwagi, zapamiętywania, selekcjonowania, kategoryzowania, empatii),
- kształtowanie dojrzałości emocjonalnej wraz z umiejętnościami racjonalnego działania w zróżnicowanych sytuacjach socjokulturowych,
- kształtowanie wartościowych z punktu widzenia udanego współżycia społecznego cech społeczno-emocjonalnych, w tym postaw szacunku i tolerancji dla wartości i przekonań innych ludzi,
- budowanie podstaw językowych, psychologicznych oraz socjokulturowych, na bazie których możliwe będzie dalsze, często całkowicie autonomiczne, kształcenie językowe dziecka w późniejszych okresach jego rozwoju,
- rozbudzanie zainteresowania językami obcymi, które podobnie jak język ojczysty mogą stanowić wydajne narzędzie porozumiewania się, jak również zdobywania informacji i poszerzania wiedzy na temat innych krajów, społeczeństw, a więc i ich obyczajów, tradycji czy szeroko rozumianych kultur.

Za cel zasadniczy tak rozumianej edukacji językowej uznać jednak należy rozwijanie i utrzymanie pełnej dwujęzyczności uczniów. Kompetencja ta stwarza bowiem szansę na pełniejsze poznanie wartości wielokulturowych, a więc stopniowe kształtowanie świadomości wielokulturowej w kierunku kompetencji międzykulturowej, której posiadanie wydaje się we współczesnej Europie coraz bardziej pożądane.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż tak w Polsce, jak w wielu krajach Europy i świata nauczanie języków obcych dzieci staje się częścią edukacji o ważnym znaczeniu dla rozwoju wiedzy i kompetencji ko-

munikacyjnych, a także kształtowania postaw etyczno-moralnych młodego człowieka. Zagadnieniu temu poświęca się coraz więcej miejsca w nauczaniu powszechnym. W pierwszym etapie kształcenia upatruje się możliwości optymalizowania i przyspieszania procesów nauczania, a także stopniowej adaptacji dzieci (w szerszym rozumieniu: młodego społeczeństwa) do nowej rzeczywistości (Komisja Wspólnot Europejskich, 2003. 07. 24).

### Bibliografia

- Dobrowolska J., Nicholls K. (2000): *Program nauczania języka angielskiego dla I etapu sześciolletniej szkoły podstawowej (klas I–III)*. Cambridge University Press.
- Godziszewska-Pac I. (2003): *Magic Words — Program nauczania języka angielskiego w klasach I–III szkoły podstawowej*. Wydawnictwo MAC Edukacja. Kielce.
- Kębtłowska M. (2005): *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. Wydawnictwo EGIS. Kraków.
- Komisja Wspólnot Europejskich (2003. 07. 24). *Promowanie nauki języków i różnorodności językowej: Plan działań 2004–2006*. (Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno Społecznego i Komitetu Regionów). Bruksela.
- Köstenbauer I. (2001): *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej z rozkładem materiału do kursu English for Kids 1 i 2*. WSiP. Warszawa.
- Krzysztofik A. (1999): *Język francuski — program nauczania w klasach I–III zreformowanej szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Edukacyjne. Kraków.
- Lewandowska E., Maciszewska B. (2000): *Program nauczania języka angielskiego. Klasy I–III szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Longman.
- Lewicki R. i in. (2001): *Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej. Część I — Nauczanie języka niemieckiego (w klasach I–III szkół wszystkich typów, w klasach II–III dwujęzycznych — wariant ekstensywny i wariant intensywny) wraz z propozycjami metodycznymi*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP. Kielce.
- Lisowska J., Mroczkowska M. (2003): *Żyjemy i uczymy się w Europie — 40 scenariuszy zajęć dla uczniów szkół podstawowych*. Wydawnictwo Arte. Warszawa.
- Nicholls K. (2003): *Program nauczania języka angielskiego w systemie zintegrowanym — I etap edukacyjny*. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych i Gimnazjów — Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. (poz. 2041).
- Rezolucja w sprawie Europejskiego Portfolio Językowego. Źródło: [www.menis.gov.pl/wspolpraca/erj](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/erj)
- Starczewska B., Szot M. (1999): *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I–III szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa.
- Strzemeska R., Nicholls K. (2000): *Program kursu z zakresu metodyki nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym dla nauczycieli nauczania początkowego*. CODN. Toruń.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2000): *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym. Program nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej — I etap edukacyjny*. Oxford University Press.

Szudy I. (2000): *Program nauczania języka niemieckiego — I etap edukacyjny (klasy I–III szkoły podstawowej) dla szkół z dodatkową nauką języka mniejszości narodowej*. Wydawnictwo REA. Warszawa.

Wieczorek A., Skiba E. (1999): *Program nauczania języka angielskiego dla klas I–III szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa.

Jolanta Gładysz  
Uniwersytet Śląski

## Efektywność wczesnoszkolnego nauczania języków obcych

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników przeprowadzonego przeze mnie eksperymentu dydaktycznego. Jego przedmiotem było zbadanie efektywności kształcenia języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym w oparciu o tradycyjne modele kształcenia i według zasady story telling, którą dalej nazywam także metodą narracyjną.

Pod pojęciem tradycyjnych modeli kształcenia należy rozumieć nauczanie bazujące na pracy z podręcznikiem. Zasada story telling opiera się natomiast na stosowaniu w nauczaniu języków obcych tekstów narracyjnych. W chwili obecnej zyskuje ona coraz większą popularność. Od czasu kiedy w Niemczech w latach 1992/1993 pojawiły się pierwsze publikacje autorstwa Angeliki Kubanek-German, dotyczące roli stosowania historyjek we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, znacznie wzrosła liczba poświęconych temu zagadnieniu pozycji, które sprowadzają się głównie do przykładów z praktyki szkolnej (Kubanek-German 2003: 79). W Polsce propagatorem nauczania opartego na tekstach narracyjnych jest Jan Iluk. W monografii *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* (2002) wykazuje on, iż story telling approach posiada liczne walory edukacyjne, przemawiające za jak najszerszym stosowaniem tej koncepcji w nauczaniu języków obcych — szczególnie dzieci.

Nauczanie metodą narracyjną wymaga jednak od prowadzącego zajęcia precyzyjnego przygotowania dydaktycznego. Już sam wybór tekstu nie może być dziełem przypadku, lecz powinien spełniać kryteria podane w literaturze przedmiotu. Praca zaś z nim wymaga zastosowania właściwych zabiegów dydaktycznych, do których można zaliczyć m. in. (Iluk 2002: 115–123):

- adaptację tekstu, której celem jest dopasowanie treści do poziomu językowego uczniów,
- wprowadzenie i utrwalenie nieznanych wyrazów-kluczy z wykorzystaniem wszelkich środków wizualnych, gestów i mimiki,
- narrację tekstu, która nie ogranicza się jedynie do prezentacji treści, lecz ma wywołać emocjonalne zaangażowanie słuchających,

- aktywne włączanie dzieci w proces narracji (Bleyhl 2002: 38 i n.),
- utrwalenie treści opowiadania i jego elementów językowych.

W celu uzyskania danych dotyczących efektywności wspomnianych wyżej metod wczesnoszkolnego kształcenia w zakresie języków obcych przeprowadziłam eksperyment dydaktyczny, nauczając w jednej ze szkół podstawowych na terenie województwa śląskiego języka niemieckiego i w znacznym stopniu wykorzystując przy tym zasadę story telling. Prowadzenie badań rozpocząłam w roku szkolnym 2003/2004 w jednej z klas drugich, natomiast do pomiaru wyników nauczania przystąpiłam w drugim semestrze roku szkolnego 2004/2005, tj. w drugim semestrze klasy trzeciej. Dla porównania uzyskanych wyników programem ewaluacji zostali objęci również uczniowie klasy równoległej, a także uczniowie z dwóch innych szkół podstawowych. W grupach kontrolnych nauczanie odbywało się z użyciem podręcznika *Eins, zwei, drei*, w wymiarze 45 minut tygodniowo. W tym miejscu należy koniecznie wspomnieć, że w grupie eksperymentalnej po trzech miesiącach zdecydowałam się zwiększyć liczbę zajęć do dwóch jednostek lekcyjnych tygodniowo. Przyczyną owej zmiany było moje przekonanie, że zbyt długa przerwa pomiędzy zajęciami niekorzystnie wpływa na tempo przyswajania realizowanego materiału (Iluk 2002: 28).

Z dostępnej literatury przedmiotu wybrałam takie narzędzia pomiaru efektywności, które, moim zdaniem, wydają się najbardziej właściwe w przypadku wczesnoszkolnego nauczania języków obcych<sup>1</sup>. Ze względu na prymat oralności w tym okresie rozwoju ewaluacja została ograniczona do sprawdzenia stopnia rozwoju sprawności rozumienia. Pomiar wyników nauczania składał się z czterech części:

I. Pierwsze zadanie polegało na dopasowywaniu treści wypowiedzianych zdań do prezentowanych obrazków. Za każdym razem treść odpowiadała tylko jednej z czterech przedłożonych uczniom ilustracji; po usłyszeniu danego zdania mieli oni wskazać właściwą. Należy dodać, iż zadanie to zostało utrudnione poprzez zastosowanie podobieństwa elementów pojawiających się na poszczególnych rysunkach (por. załącznik nr 1 i 2).

W klasie eksperymentalnej materiał badawczy stanowiły zwroty i zdania z baek i historyjek, jak również elementy językowe z materiałów dodatkowych.

<sup>1</sup>Wybierając instrumenty pomiaru efektywności wczesnoszkolnego nauczania języków, posłużyłam się następującymi publikacjami: Doyé, P., Lüttge D. (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“*, FEU. Westermann, Braunschweig, s. 77; Legutke M.K., Lortz W. (2002): *Englisch ab Klasse 1. Das hessische Merry-Go-Round-Projekt. Analysen und Berichte*. Cornelsen Verlag, Berlin, s. 96; Bleyhl W. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Schroedel Verlag. Hannover, s. 135.

II. W pierwotnej wersji część ta miała się opierać na tzw. „malowaniu ze słuchu”. Ze względu jednak na pojawiający się często problem ze zilustrowaniem przez dzieci określonych przedmiotów czy czynności ostatecznie posłużyłam się gotowymi już rysunkami. Zadanie uczniów polegało na wklejeniu otrzymanych obrazków zgodnie z treścią usłyszanego tekstu. Zostało ono utrudnione poprzez wprowadzenie dodatkowych rysunków, z których żaden nie odzwierciedlał treści prezentowanych zdań.

Pomiar sprowadzał się w tym przypadku do określonych zakresów tematycznych:

- w klasie eksperymentalnej pracowano nad tematem „Mój pokój”. Zgodnie z poleceniem dzieci wklejały w odpowiednie miejsca obrazki przedstawiające meble, przybory szkolne i zabawki. Do wykonania tego zadania potrzebna była również znajomość przymków, części przysłówków oraz odpowiednich fraz przymkowych określających miejsce (por. załącznik nr 3)
- w dwóch klasach kontrolnych tematem tekstu była „Jesień”, w trzeciej zaś z uwagi na fakt, iż grupa była opóźniona w realizacji programu i pracowała dopiero nad materiałem z klasy drugiej, pomiar ograniczał się do sprawdzenia nazw artykułów spożywczych i liczebników (por. załącznik nr 4 i 5).

III. Podczas realizacji tej części pomiaru wyników nauczania posłużyłam się metodą reagowania całym ciałem — TPR (Total Physical Response), polegającą na tym, że uczniowie wykonują lub przedstawiają w formie pantomimy wydawane przez nauczyciela polecenia. W grupie eksperymentalnej część ćwiczeń miała na celu sprawdzenie opanowania tzw. „języka lekcyjnego”. Uczniowie wykonywali takie polecenia, jak np.:

„Wisch die Tafel ab!” — „Wytrzyj tablicę!”

„Mach dein Mäppchen auf!” — „Otwórz piórnik!”

„Hör zu und wiederhole das Wort Tisch!” — „Posłuchaj i powtórz słowo'stół!”

„Pack deine Sachen ein!” — „Spakuj swoje rzeczy!”

„Geh auf deinen Platz zurück!” — „Wróć na swoje miejsce!”

Kolejne polecenia sprawdzały znajomość słówek i zwrotów z podręcznika, materiałów dodatkowych oraz omawianych bajek i historyjek. Ćwiczenie to ilustrują następujące przykłady:

„Es regnet. Zieh deinen Regenmantel an!” — „Pada deszcz. Włóż płaszcz przeciwdeszczowy!”

„Fülle den Ball mit Luft!” — „Napelnij piłkę powietrzem!”

„Zeichne ein Haus aus Ziegeln!” — „Narysuj dom z cegieł!”

W porównywanych grupach zadania odnosiły się przeważnie do wykonania określonych czynności, np.:

„Schaukle!” — „Huśtaj się!”  
„Springe Seil!” — „Skacz na skakance!”

sprawdzały także opanowanie nazw zwierząt i kolorów, np.:

„Mach einen Frosch nach!” — „Naśladuj żabę!”  
„Zeig mir etwas in dem Klassenzimmer, was rot ist!” — „Pokaż mi w klasie coś, co jest czerwone!”.

Polecenia nie obejmowały zwrotów lekcyjnych, gdyż te nie były używane w czasie nauki języka niemieckiego.

IV. Na tym etapie dzieci otrzymały zadanie reagowania na przedstawiane im obrazki. W przypadku gdy treść wypowiedzanego zdania była zgodna z ilustracją, wypowiadały one słowo „richtig” („prawda”), gdy zaś nie odpowiadała ona rysunkowi, reagowały na tę niezgodność słowem „falsch” („fałsz”).

W grupie eksperymentalnej część ta sprawdzała tylko i wyłącznie rozumienie słownictwa i wyrażen z poznanych bajek i historyjek, np.:

„Der dicke, fette Pfannkuchen und das Schweinchen sind an einen Fluss gekommen”. — „Gruby, tłusty naleśnik i świnka dotarli do rzeki”.

Prezentowany obrazek nie przedstawiał jednak rzeki, lecz brzeg lasu — dziecko miało więc w tym przypadku zareagować, wypowiadając słowo „fałsz”.

„Goldlöckchen hat sich auf den mittleren Stuhl gesetzt”. — „Złotowłosa usiadła sobie na średnim krześle”.

Na rysunku widniała jednak dziewczynka, siedząca na dużym krześle — również i tu uczeń powinien rozpoznać sprzeczność między zdaniem a ilustracją.

W grupach kontrolnych wykorzystałam głównie obrazki zamieszczone w podręczniku oraz w materiałach do niego dołączonych. Odnosiły się one przede wszystkim do czynności wykonywanych w domu, szkole, na placu zabaw, a także tematycznie związanych z zimą. Na bazie jednego z rysunków została sprawdzona również znajomość części ciała (por. załącznik nr 6).

Wyniki przeprowadzonych badań zaprezentowane zostały póki co w postaci tabelarycznej, dokładnej analizie jakościowej zostaną one poddane w najbliższym czasie.

Wyniki pomiaru efektywności wczesnoszkolnego nauczania języków

CZĘŚĆ I

grupa eksperymentalna		grupa kontrolna 1		grupa kontrolna 2		grupa kontrolna 3	
liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach
5	100%	1	95%	4	73%	1	68%
3	91%	1	82%	1	64%	3	64%
1	88%	2	77%	3	50%	2	55%
1	85%	1	73%	2	45%	1	50%
2	82%	2	68%	1	41%	2	45%
2	79%	3	64%	1	36%	3	41%
1	74%	3	55%	2	32%	4	36%
1	71%	2	50%	1	27%	4	18%
2	59%	5	45%	1	23%	1	23%
1	50%	1	41%	2	18%		
1	41%	1	36%				
1	38%	1	23%				
1	26%						

Od 70% = 16/22      Od 70% = 5/23      Od 70% = 4/18      Od 70% = 0/21

CZĘŚĆ II

grupa eksperymentalna		grupa kontrolna 1		grupa kontrolna 2		grupa kontrolna 3	
liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach
10	100%	1	83%	1	92%	1	79%
3	95%	6	75%	2	88%	1	67%
3	90%	1	67%	1	79%	1	63%
1	88%	3	58%	2	71%	2	58%
2	85%	2	50%	2	67%	1	54%
1	83%	4	42%	1	63%	4	50%
1	80%	1	29%	2	58%	3	46%
2	65%	3	25%	2	54%	5	42%
		1	8%	1	50%	2	33%
				1	46%	1	25%
				2	42%		
				1	38%		
				1	29%		

Od 70% = 21/23      Od 70% = 7/22      Od 70% = 6/19      Od 70% = 2/21



CZĘŚĆ III

grupa eksperymentalna		grupa kontrolna 1		grupa kontrolna 2		grupa kontrolna 3	
liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach
4	100%	2	100%	1	90%	1	80%
1	95%	2	85%	1	80%	1	75%
2	90%	3	75%	1	70%	1	70%
1	85%	2	70%	1	65%	1	65%
1	80%	2	65%	1	55%	7	55%
1	75%	2	60%	3	50%	2	50%
3	70%	3	55%	3	45%	2	40%
1	65%	1	50%	2	40%	3	35%
1	60%	1	45%	2	35%	2	30%
1	55%	2	40%	1	30%	1	25%
2	50%	1	30%	2	25%	2	20%
3	45%	3	25%	1	20%	2	5%
2	35%	1	20%	1	15%		

Od 70% = 13/23    Od 70% = 9/25    Od 70% = 3/20    Od 70% = 3/25

CZĘŚĆ IV

grupa eksperymentalna		grupa kontrolna 1		grupa kontrolna 2		grupa kontrolna 3	
liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba osób z danym wynikiem	wynik w procentach
5	100%	5	100%	1	100%	3	100%
1	92%	10	83%	3	83%	4	83%
7	83%	3	67%	6	67%	7	67%
4	67%	1	58%	8	50%	8	50%
3	50%	4	50%	1	33%	2	33%
1	33%	1	33%	1	17%	1	17%
1	17%	1	8%				

Od 70% = 13/22    Od 70% = 15/25    Od 70% = 4/20    Od 70% = 7/25

Przyglądając się powyższym liczbom, można wysnuć wniosek, że przeprowadzone badania potwierdzają wysoką efektywność metody narracyjnej. W drugiej części pomiaru wyników nauczania klasa eksperymentalna wypadła najlepiej, gdyż zadanie sprowadzało się do sprawdzenia tylko jednego zakresu tematycznego („Mój pokój”). W czwartej części ewaluacji uczniowie jednej z klas porównywalnych osiągnęli nieznacznie lepsze wyniki, należy tu jednak zwrócić uwagę na znacznie zróżnicowany poziom trudności zadań.

Większej skuteczności tzw. story telling approach w porównaniu do tradycyjnych form nauczania można dopatrywać się w wielu przyczynach. Zaznaczyć trzeba, iż wymiar godzin przeznaczony na naukę języka niemieckiego w klasie eksperymentalnej był prawie dwukrotnie większy niż w klasach kontrolnych, co z pewnością wpłynęło na końcowy wynik pomiaru. Fakt ten nie miał jednak, moim zdaniem, decydującego wpływu na ostateczny kształt uzyskanych wyników. Za stosowaniem metody narracyjnej przemawia szereg innych czynników, które pozwalają wysunąć następujące wnioski:

1) Dzieciom nauczonym zgodnie z założeniami story telling stwarza się optymalne warunki do rozwoju sprawności receptywnych, a zwłaszcza rozumienia globalnego. Dzieje się to za sprawą intensywnego inputu wynikającego z konsekwentnego stosowania tekstów narracyjnych. Dzieciom prezentowane są teksty obcojęzyczne osadzone w konkretnych, zazwyczaj ciekawych dla nich sytuacjach, co umożliwia mimowolne przyswajanie dużej ilości słów, zwrotów językowych i konstrukcji gramatycznych. Prezentowane bajki, opowiadania czy historyjki zawierają często regularnie powtarzające się wyrażenia i zwroty, co w znacznym stopniu ułatwia proces zapamiętywania nowego materiału. Dzięki nauczaniu metodą narracyjną stwarza się warunki przybliżone do naturalnej akwizycji języka (Iluk 2002: 107 i n.). Możliwości tej nie daje się dzieciom z klas kontrolnych, gdyż nauka słówek przebiega tu w izolacji, tzn. w oderwaniu od konkretnego kontekstu, a prezentowane struktury składniowe cechuje niewielki stopień trudności. Dla potwierdzenia tego podaję przykłady z podręcznika do nauki języka niemieckiego *Eins, zwei, drei*<sup>2</sup> dla klasy trzeciej:

„Der Frosch geht in die Schule. Er malt und rechnet” — „Żaba idzie do szkoły. Maluje i liczy”.

Czynności, których wykonania oczekuje się od uczniów, ograniczają się do następujących struktur:

„Sie singen. Sie schaukeln. Sie spielen Ball. Sie schwimmen” itd.

„One śpiewają. One huśtają się. One grają w piłkę. One pływają” itd.

(Celem tej jednostki lekcyjnej było wprowadzenie trzeciej osoby liczby mnogiej.)

Okazuje się jednak, że wiele dzieci nie radzi sobie nawet z wymaganym minimum leksykalnym, gdyż nauczanie w wymiarze 45 minut tygodniowo nie stwarza warunków do sprawnego opanowywania realizowanego materiału. W jednej z klas kontrolnych w ciągu całego roku szkolnego 2004/2005 odbyły

<sup>2</sup> Halej L., Kozubská M., Krawczyk E.: (2000): *Eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy III*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.

się zaledwie 24 zajęcia, 10 lekcji zostało odwołanych z różnych powodów (m. in. wyjazd na Zieloną Szkołę).

2) Potencjał dydaktyczny zamieszczonych w podręczniku dłuższych tekstów, np. piosenek czy wierszyków, nie został odpowiednio wykorzystany. Dzieci potrafiły wprawdzie zaśpiewać piosenkę, lecz często nie rozumiały znaczenia jej słów. Przyczyną tego był zbyt krótko trwający etap wprowadzania nowego słownictwa. W czasie przeprowadzania pomiaru wyników nauczania uczniowie często nie znali słówka „Schneemann” (bałwan), które pojawia się już w samym tytule piosenki *Schneemann-Rock'n'Roll*.

3) Dzieci nauczane przy użyciu metody narracyjnej miały możliwość osłuchania się z językiem obcym, gdyż był on intensywnie używany nie tylko podczas pracy z bajkami czy historyjkami, lecz również przy wydawaniu poleceń lub interakcji nauczyciel–uczeń. W klasach kontrolnych zaś zakres językowy ograniczał się do słówek i zdań z podręcznika.

Nauczyciele wczesnoszkolnego nauczania języków obcych nie powinni zatem obawiać się stosowania dłuższych tekstów narracyjnych ani tego, że dzieci będą mieć problemy z ich zrozumieniem — z przeprowadzonych badań wynika bowiem, iż są one w stanie zrozumieć o wiele więcej, niż się powszechnie zakłada.

Na zakończenie pragnę zwrócić uwagę, że otrzymane wyniki nie pozwalają na zbyt daleko idące uogólnienia, ponieważ liczba osób poddanych ewaluacji była zbyt niska. Mimo to jednak jestem przekonana, że wykorzystana przeze mnie metoda powinna znaleźć zastosowanie we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. Aby jednak przyniosła ona spodziewane efekty, należy stworzyć odpowiednie do pracy warunki — mam tutaj na myśli przede wszystkim zwiększenie wymiaru godzin przeznaczonych na naukę języka obcego, jak również zaangażowanie nauczycieli. Pożądane byłoby także wydanie materiałów do nauki języków obcych tą metodą w formie książkowej, aby zaoszczędzić prowadzącym trudu związanego z dydaktyzacją tekstów narracyjnych. Na niemieckim rynku wydawniczym ukazała się publikacja<sup>3</sup>, w której zamieszczone zostały liczne historyjki, przeznaczone dla dzieci uczących się języka angielskiego; do każdej opowiadki dołączono opis jej dydaktyzacji, obrazki oraz karty pracy, co znacznie ułatwia prowadzenie zajęć.

<sup>3</sup>Bleyhl W. (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht — Storytelling*. Schroedel Verlag, Hannover.

## Bibliografia

- Bleyhl W. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Schroedel Verlag, Hannover.
- Bleyhl W. (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht — Storytelling*. Schroedel Verlag, Hannover.
- Doyé P., Lüttge D. (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“*, FEU. Westermann, Braunschweig.
- Halej L., Kozubska M., Krawczyk E. (2000): *Eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy III*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Iluk J. (2002): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Kubanek-German A. (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Didaktik der Gegenwart*. Band 2. Waxmann Verlag, Münster.
- Legutke M. K., Lortz W. (2002): *Englisch ab Klasse 1. Das hessische Merry-Go-Round-Projekt. Analysen und Berichte*. Cornelsen Verlag, Berlin.

## Załączniki

Nr 1

I część pomiaru wyników nauczania języka niemieckiego (grupa eksperymentalna)

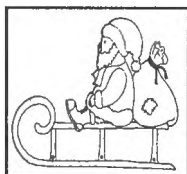
1.



2.



3.



4.

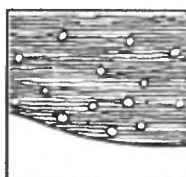
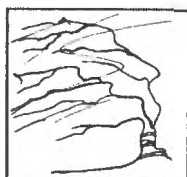
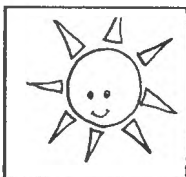


1. Ich sehe nichts. (Nic nie widzę.)
2. Der Schneemann fängt an zu schmelzen. (Bałwan zaczyna topnieć.)
3. Kim will Weihnachtsmann werden, aber er hat noch keinen Bart. (Kim chce zostać św. Mikołajem, ale nie ma jeszcze brody.)
4. Es regnet. Anna und ihr Hund Bello sind traurig, weil sie keinen Regenschirm haben.  
(Pada deszcz. Ania i jej pies Bello są smutni, ponieważ nie mają parasola.)

Nr 2

I. część pomiaru wyników nauczania języka niemieckiego  
(grupa kontrolna)

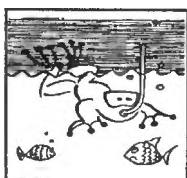
1.



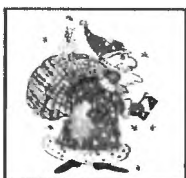
2.



3.



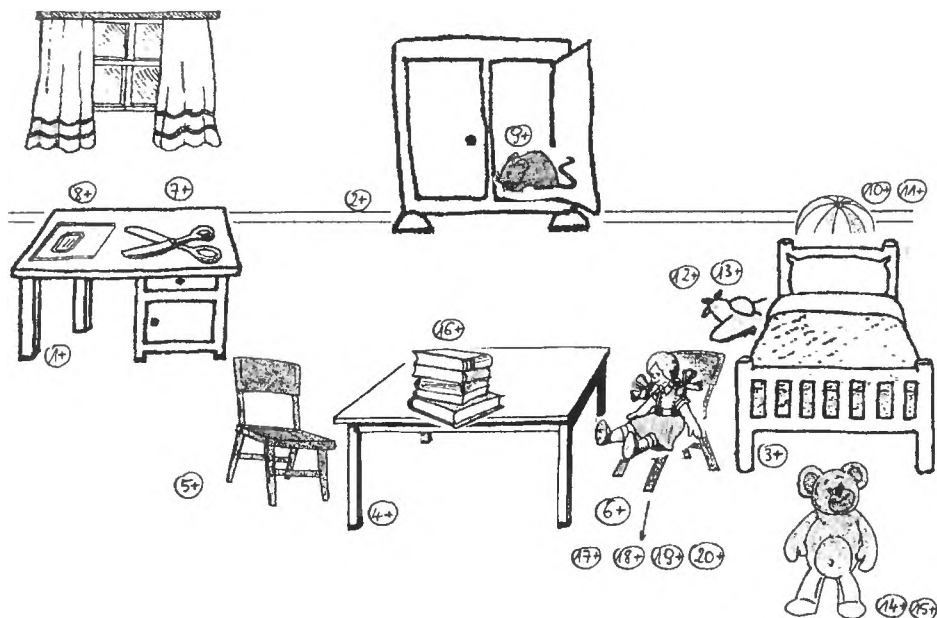
4.



1. Die Sonne scheint. (Świeci słońce.)
2. Die Kinder fahren Rad. (Dzieci jadą na rowerach.)
3. Mein Vater taucht gern. (Mój tata lubi nurkować.)
4. Der Nikolaus bringt mir eine Puppe. (Mikołaj przynosi mi lalkę.)

Nr 3

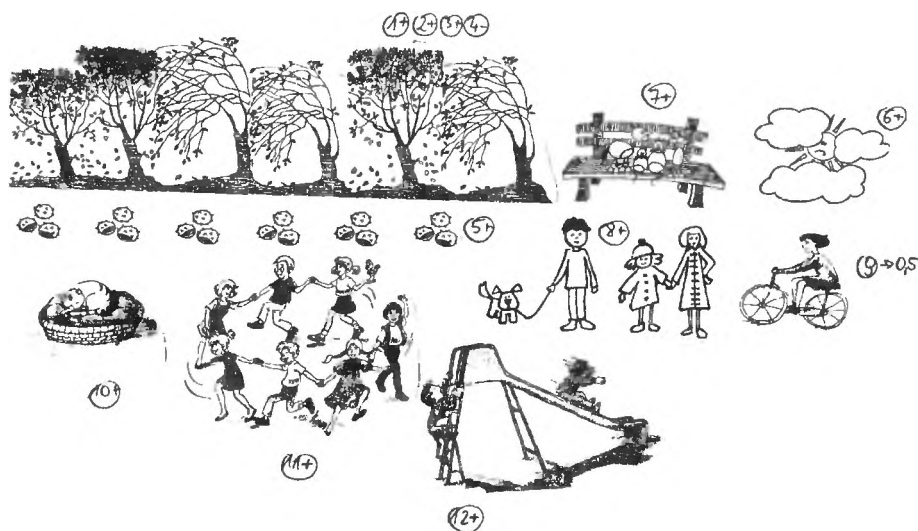
II. część pomiaru wyników nauczania języka niemieckiego (grupa eksperymentalna)



- (1) Am Fenster steht ein Schreibtisch.
- (2) In der Mitte des Zimmers an der Wand steht ein Schrank.
- (3) Auf der rechten Seite steht ein Bett.
- (4) In der Mitte des Zimmers ist ein Tisch.
- (5) Links vom Tisch steht ein Stuhl.
- (6) Rechts vom Tisch steht ein zweiter Stuhl.
- (7) Auf dem Schreibtisch liegt eine Schere und (8) ein Heft.
- (9) Der Schrank ist auf. Im Schrank ist eine Maus.
- (10) Hinter dem Bett ist ein Ball. (11) Der Ball ist grün-gelb.
- (12) Unter dem Bett ist ein Flugzeug. (13) Das Flugzeug ist blau.
- (14) Vor dem Bett steht ein Teddy. (15) Der Teddy ist braun.
- (16) Auf dem Tisch liegen Bücher.
- (17) Auf dem rechten Stuhl sitzt eine Puppe. (18) Die Haare der Puppe sind schwarz. (19) Die Puppe hat einen roten Rock und (20) eine orangefarbene Bluse an.

Nr 4

II. część pomiaru wyników nauczania języka niemieckiego  
(grupa kontrolna)

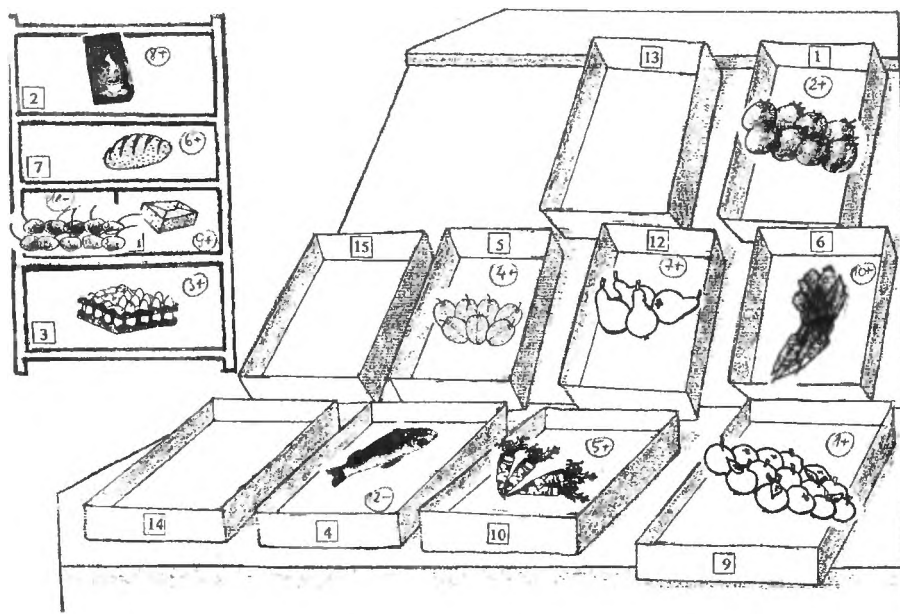


- (1) Es ist Herbst. Im Park gibt es viele Bäume. Im Herbst fallen die Blätter von den Bäumen.  
Die Blätter sind (2) rot, (3) gelb und (4) braun. (5) Unter den Bäumen liegen Kastanien.  
(6) Die Sonne scheint nicht mehr.  
(7) Auf der Bank stehen Kastanienfiguren: braune Pferde und Katzen.  
(8) Zwei Mädchen und ein Junge mit seinem Hund gehen im Park spazieren.  
(9) Ein Junge fährt Rad.  
(10) Eine Katze schläft im Korb.  
(11) Die Kinder tanzen und (12) rutschen.



Nr 5

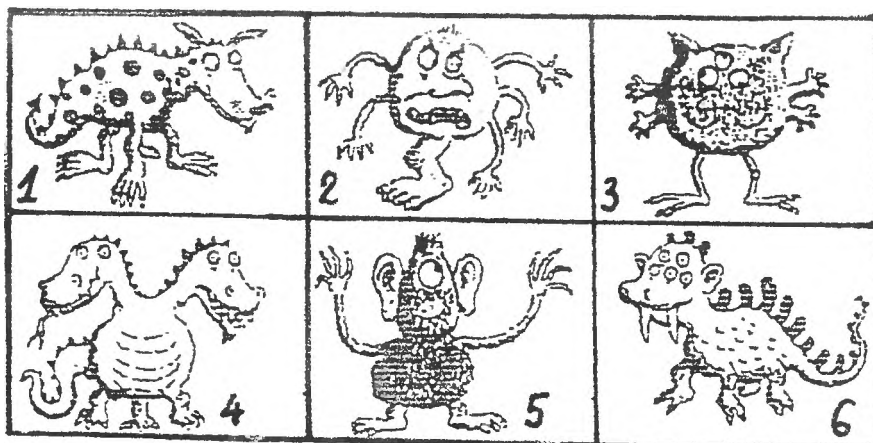
II. część pomiaru wyników nauczania języka niemieckiego  
(grupa kontrolna)



- (1) Unter Nummer 9 sind Äpfel zu finden.
- (2) Unter Nummer 1 sind Tomaten zu finden.
- (3) Unter Nummer 3 sind Eier zu finden.
- (4) Unter Nummer 5 sind Pflaumen zu finden.
- (5) Unter Nummer 10 sind Petersilien zu finden.
- (6) Unter Nummer 7 ist Brot zu finden.
- (7) Unter Nummer 12 sind Birnen zu finden.
- (8) Unter Nummer 2 ist Kaffee zu finden.
- (9) Unter Nummer 11 ist Butter zu finden.
- (10) Unter Nummer 6 sind Karotten zu finden.
- (11) Unter Nummer 8 ist Milch zu finden.
- (12) Unter Nummer 4 sind Kirschen zu finden.

Nr 6

IV. część pomiaru wyników nauczania języka niemieckiego  
(grupa kontrolna)



	JA	NEIN	Bemerkungen
1. Monster Nr. 2 hat nur ein Bein und drei Hände.			
2. Monster Nr. 6 hat sieben Augen.			
3. Monster Nr. 5 hat ein großes Auge und zwei große Ohren.			
4. Monster Nr. 1 hat vier Beine.			
5. Monster Nr. 4 hat zwei Köpfe und drei Beine.			
6. Monster Nr. 3 hat einen großen Kopf mit drei Augen, vier Hände und drei Beine.			

Elżbieta Krulak-Kempisty  
Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów, Białystok

## Polityka językowa Rady Europy a koncepcje wybranych podręczników do nauczania języka niemieckiego jako obcego w szkole podstawowej

### 1. Rada Europy i jej polityka językowa

Rada Europy jest najstarszą polityczną organizacją ogólnoeuropejską zrzeszającą największą liczbę państw członkowskich — obecnie jest ich 46. Powstała 5 maja 1949 w Londynie na wniosek dziesięciu państw założycielskich, których celem było osiągnięcie postępu ekonomicznego i socjalnego, umacnianie demokracji, poszanowanie praw człowieka oraz przepisów prawnych. Po ponad pięćdziesięciu latach działalności, w dobie globalizacji, wzmożonego przenikania się kultur oraz ich unifikacji Rada Europy angażuje się również w zachowanie dziedzictwa kulturowego Europy, lecz z poszanowaniem i umacnianiem tożsamości kulturowej poszczególnych krajów naszego kontynentu. Istotne miejsce wśród dążeń Strasburga zajmują działania na rzecz zachowania i rozwoju wszystkich języków europejskich z uwzględnieniem najważniejszych zadań edukacyjnych w tym zakresie, obejmujących w chwili obecnej około 800 milionów Europejczyków.

Niniejsze studium przybliży na wstępie niektóre przedsięwzięcia Rady Europy sprzyjające porozumieniu i komunikacji między Europejczykami różnych kultur, a następnie propozycje propagujące i wspierające nauczanie języków, które znajdują odzwierciedlenie w koncepcjach środków dydaktycznych nowej generacji.

#### 1.1. Inicjatywy i instytucje

Polityka edukacyjna Rady Europy zmierza w kilku kierunkach. Część działań adresowana jest bezpośrednio do uczących się, nauczycieli i placówek edukacyjnych. Są to inicjatywy o charakterze masowym, mające uświadamiać uczestnikom różnorodność kultur i języków naszego kontynentu, wyrabiać tolerancję i kształtować otwartość na „odmienność”, a zarazem utrwalić poczucie przynależności do rodziny europejskiej. Z drugiej strony jest to praca zmierzająca do wyznaczenia wspólnej płaszczyzny rozwoju, która stworzyłaby możliwość porównania różnych systemów edukacyjnych, również w zakresie języków obcych.

We współpracy z Unią Europejską i powołanymi przez siebie instytucjami Rada Europy ustala bowiem założenia i priorytety w systemie kształcenia językowego. Stanowią one w poszczególnych krajach, jak czytamy u Hanny Komorowskiej (2004: 38), podstawę podejmowania decyzji dotyczących między innymi:

- rodzaju i liczby języków w ofercie instytucji edukacyjnych,
- określania celów i doboru metod pracy nad językiem obcym,
- ustalania zasad i procedur egzaminacyjnych i certyfikatowych.

Poniżej przedstawiam działania Rady Europy o największym zasięgu, z podkreśleniem udziału Polski.

#### 1.1.1. Europejski Konkurs Szkolny „Europa w Szkole”

Europejski Konkurs Szkolny „Europa w Szkole” organizowany jest od 52 lat przez Radę Europy we współpracy ze Wspólnotą Europejską i Europejską Fundacją Kultury. Polska uczestniczy w nim po raz czternasty. „Celem konkursu jest krzewienie idei jednoczącej się Europy, włączanie dzieci i młodzieży w kształtowanie ogólnoeuropejskich wartości, wykorzystanie kultury jako uniwersalnego środka porozumienia”. ([www.menis.gov.pl/wspolpraca/biezace/europa\\_wszkole.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/biezace/europa_wszkole.php)). Poszczególne edycje koncentrują się wokół tematów takich, jak np. „Kultura Europy” (1996/1997), „Lepsze środowisko — lepsza Europa” (2000/2001), „Rozumienie Europy poprzez kulturę i sport” (2003/2004) czy — tegoroczne hasło — „Obywatel w zmieniającej się Europie”. Uczniowie mają do wyboru różnorodne środki artystyczne, mogą zaprezentować prace plastyczne, literackie, fotograficzne, komputerowe lub filmowe. Każdego roku około 30 laureatów konkursu bierze udział w europejskich zgrupowaniach młodzieży, a około 200 otrzymuje cenne nagrody rzeczowe.

#### 1.1.2. Europejski Rok Języków

Rok 2001 obfitował w Europie w wydarzenia mające na celu uświadomienie obywatelom korzyści płynących ze znajomości języków. Jedno z jego haseł brzmiało: „Języki otwierają drzwi” — umiejętność porozumiewania się w różnych językach zwiększa bowiem szanse zawodowe oraz ułatwia nawiązywanie przyjaźni, a dając wgląd w życie innych społeczeństw i kultur, poszerza horyzonty myślowe. Europejski Rok Języków jest również wyrazem zaangażowania Rady Europy i Unii Europejskiej w zachowanie bogactwa językowego i kulturowego kontynentu europejskiego. Stwierdzenie „Języki bogactwem Europy” przypomina, że w różnorodności należy upatrywać raczej źródeł wewnętrznego wzbogacenia się i możliwości porozumienia niż przeszkody.

Inauguracja obchodów Europejskiego Roku Języków odbyła się w Szwecji w miejscowości Lund (Bołtruszko 2001: 3). Wzięli w niej udział przedstawiciele krajów członkowskich oraz Rady Europy. Dalsze wydarzenia roku 2001, które dotyczyły wszystkich państw, to Europejski Tydzień Kształcenia Dorosłych (5–11 maja) i Europejski Dzień Języków (26 września). Podobnie jak w przypadku innych inicjatyw Rady Europy większość akcji miała charakter regionalny i objęła swoim zasięgiem 45 krajów.

W Polsce Europejski Rok Języków 2001 przebiegał zgodnie z dwiema tendencjami europejskiej polityki językowej. Szczególny nacisk położono na upowszechnienie nauczania języków obcych, mniejszościowych i etnicznych. Z drugiej strony, jak stwierdza Maria Bołtruszko (2001: 5), była to okazja do promowania języka polskiego jako obcego oraz jako języka ojczystego wśród Polaków zamieszkałych za granicą.

### 1.1.3. Europejski Dzień Języków

Jednym z wydarzeń Europejskiego Roku Języków było ustanowienie 26 września rocznym świętem języków. Mimo powszechnej opinii, iż powinno się znać języki obce, ciągle jeszcze 54% obywateli Unii Europejskiej nie włada żadnym z nich (Szczucka-Kubisz 1999). Są kraje, jak np. Irlandia, Anglia czy Portugalia, gdzie mniej niż 1/3 mieszkańców potrafi porozumiewać się w innym języku niż ojczysty (tamże). Zadaniem Europejskiego Dnia Języków jest więc uświadomienie ludziom w różnym wieku, jakie możliwości otwiera w dobie powszechnego udostępniania rynków pracy oraz ofert kształcenia znajomość języków europejskich i wielu innych, używanych poza Starym Kontynentem. Obchody te mają na celu:

- pogłębienie świadomości społeczeństw w kierunku znaczenia nauki języków obcych,
- wzbudzenie szacunku dla wszystkich istniejących języków europejskich,
- wspieranie kształcenia ustawicznego.

W roku 2001, podczas pierwszego Europejskiego Dnia Języków, podkreślono szczególne znaczenie różnorodności językowej Europy dla umacniania jej jedności. Wiele działań skoncentrowanych było również na motywowaniu do nauki języków obcych. Mottem roku następnego stało się „uczenie się języków przez całe życie”. Wybór tematu trzeciej edycji pozostawiono poszczególnym organizatorom, zaś w 2004 roku Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu<sup>1</sup> zaproponowało w ramach obchodów kilka motywów przewodnich, między innymi „Międzykulturowość w sercu Europy — język, kultura, toż-

<sup>1</sup> Patrz rozdział 1.1.4.

samość", „Języki świata", „Uczenie się języków jako sposób kształtowania własnego obrazu świata". Tegoroczne obchody Europejskiego Dnia Języków odbyły się pod hasłem językowej różnorodności Europy oraz upowszechniania nauki języków obcych.

Z roku na rok rośnie liczba zainteresowanych obchodami święta języków. Obecnie bierze w nich udział ponad 40 państw, w tym Polska. U progu jesieni (choć nie tylko wtedy) odbywa się w Europie około 600 przedsięwzięć ([www.menis.gov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/260904.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/erj_2001/260904.php)) koncentrujących się w szkołach, innych placówkach edukacyjnych, siedzibach stowarzyszeń czy samorządach regionalnych. Zamieszczone na stronie internetowej [www.menis.gov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/obchody03.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/erj_2001/obchody03.php) szczegółowe sprawozdanie z działań podjętych w Polsce w związku z Europejskim Dniem Języków 2003 pozwala stwierdzić, że oficjalnie zarejestrowano 137 inicjatyw z 14 województw. Najwięcej, bo 23 wydarzenia, miały miejsce w województwie śląskim, po 13 w województwie dolnośląskim, łódzkim i mazowieckim, 12 w kujawsko-pomorskim. Wśród organizatorów przeważają placówki szkolne różnych typów, reprezentowane są również szkoły językowe, domy kultury, ośrodki wychowawcze i stowarzyszenia. Wśród form pracy wymienia się konkursy wiedzy, inscenizacje, prace plastyczne, gazetki okolicznościowe, spotkania z przedstawicielami mniejszości narodowych, audycje radiowe, dyskusje, wykłady itp.

#### 1.1.4. Europejskie Centrum Języków Nowożytnych

Rada Europy pomaga krajom członkowskim w realizacji programów nauki języków, wspiera innowacyjne rozwiązania w ich nauczaniu oraz szkoleniu nauczycieli. Biorąc pod uwagę znaczenie jakości kształcenia osób nauczających oraz nowatorskiego podejścia do nauczania języków nadała ona swoim działaniom dodatkowy wymiar, tworząc Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, którego głównym zadaniem jest promocja nowoczesnej praktyki nauczania/uczenia się języków poprzez ułatwianie współpracy międzynarodowej osobom zaangażowanym w tej dziedzinie oraz umożliwienie wdrażania projektów badawczych w krajach członkowskich. Ta nowa organizacja, w kooperacji z Sekcją Języków Nowożytnych Rady Europy w Strasburgu, zajmuje się więc, ogólnie mówiąc, upowszechnieniem jej polityki językowej. Siedziba Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu jest miejscem spotkań osób kształcących nauczycieli, autorów podręczników, twórców programów nauczania oraz ekspertów pracujących w obszarze języków nowożytnych.

Od chwili otwarcia Centrum w roku 1994 jego członkami zostało 28 państw. Odbyło się tam już ponad 70 warsztatów dla specjalistów ([www.lowieruszow.eostrada.pl/unia/r.htm](http://www.lowieruszow.eostrada.pl/unia/r.htm)), a zasięg i program działalności tej instytucji poszerza

się ustawicznie. Cele realizowane obecnie to, obok kształcenia nauczycieli i współpracy międzynarodowej w nauczaniu języków, wykorzystywanie nowoczesnych technologii w dziedzinie komunikacji i przekazu informacji, rozwój autonomii uczącego się, rozwój wczesnoszkolnego nauczania języków oraz opracowywanie podręczników (tamże). Centrum udostępnia również swoją dokumentację i zasoby naukowe studentom i nauczycielom prowadzącym badania naukowe w ramach np. prac magisterskich lub doktorskich.

Ciekawą propozycją jest prowadzony od roku 2000 projekt „Janua Linguarum” — Brama Języków (Murkowska, Zielińska 2002: 38). Jego istotą jest ułatwienie kontaktu dzieci i młodzieży z możliwie wieloma językami we własnym kraju. W ramach projektu opracowywane są materiały dla uczniów, w oparciu o które mogą oni poznawać kulturę, np. mniejszości narodowych czy uchodźców, i kształtować pozytywny stosunek do niej. Do współpracy przystąpiło do tej pory 16 krajów, w tym Polska. Uczestnicy pracują w trzech międzynarodowych zespołach, których zadaniem jest dostosowanie nowych treści do systemów edukacyjnych poszczególnych państw. Przygotowują oni nauczycieli do wdrażania programu i korzystania z materiałów oraz wymieniają się doświadczeniami w ramach grupy. Projektem objęci są uczniowie szkół podstawowych i pierwszych klas szkół średnich.

Warto nadmienić, iż w każdym z 28 krajów należących do Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych działa Punkt Konsultacyjny, który udostępnia jego materiały i publikacje. W Polsce od 1. 07. 2002 ma on swoją siedzibę w CODN.

### 1.2. Działania na rzecz ujednolicenia uczenia się/nauczania języków w Europie

Pod koniec lat 80. minionego wieku dała się zaobserwować w Europie wzmożona mobilność jej mieszkańców spowodowana uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi w poszczególnych krajach. Dotyczyła ona przede wszystkim ludzi młodych, poszukujących lepszych warunków nauki i pracy. Coraz więcej osób wyjeżdżało za granicę w ramach programów Unii Europejskiej lub prywatnie — w celu kształcenia językowego, odbycia praktyki zawodowej lub też na wieloletnie studia i kontrakty zawodowe. Podjęcie pracy za granicą, a coraz częściej również w kraju, wiązało się z posiadaniem określonych kompetencji lingwistycznych w zakresie jednego lub kilku języków, potwierdzenie lub uznanie których utrudniało i utrudnia w dalszym ciągu zróżnicowanie systemów nauczania i oceniania w poszczególnych krajach naszego kontynentu. W instytucjach europejskich zaczęto więc podejmować działania zmierzające do przewyciężenia wyżej wymienionych trudności. Współpraca międzytarno-

dowa w dziedzinie języków nowożytnych oraz na rzecz równego dostępu obywateli do nauki języków, kształcenia i pracy znalazła wyraz w wielu projektach. W dalszej części studium omówione zostaną najbardziej aktualne inicjatywy Rady Europy w tym zakresie, do których należy tzw. „trójkąt europejskiej polityki językowej” (Müller, Wertenschlag 2002):

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie,
- Profile deutsch,
- Europejskie Portfolio Językowe.

### 1. 2. 1. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*

*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*<sup>2</sup> (ESOKJ) stanowi zbiór powszechnych europejskich standardów kształcenia językowego, powstał w wyniku procesu zapoczątkowanego w roku 1971 (Müller, Wertenschlag 2002) przez licznych ekspertów z całej Europy. W ostatecznym kształcie dokument ukazał się w roku 2000 (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen...* 2001: 3). Zamieszczone w ESOKJ standardy stanowią wspólny punkt odniesienia dla różnorodnych systemów kształcenia językowego w Europie, które stają się dzięki temu transparentne i porównywalne. Zawarte tu propozycje Rady Europy tworzą jednolity system dla wytycznych ministerialnych, planów i programów nauczania, egzaminów oraz podręczników do nauczania różnych języków. Opisują one obszernie zakres niezbędnej wiedzy i umiejętności uczącego się, działania, jakie musi on podjąć, żeby opanować język dla celów komunikacyjnych. Opis ten odnosi się także do kompetencji interkulturowych, których nie można postrzegać w oderwaniu od języka, jeżeli chcemy komunikować się skutecznie. Podstawowym instrumentem koordynującym działania specjalistów odpowiedzialnych za jakość szkolenia językowego w różnych krajach, a więc dla twórców programów nauczania, nauczycieli, osób zajmujących się ich przygotowaniem zawodowym, egzaminatorów, autorów podręczników itp., są poziomy biegłości językowej. ESOKJ wprowadza ujednoliconą skalę opisu kompetencji językowych w zakresie pięciu sprawności — słucham i rozumiem, czytam i rozumiem, rozmawiam, mówię, piszę na trzech poziomach kompetencji: A (w rozbiciu na A1 i A2) — poziom podstawowy, B (w rozbiciu na B1 i B2) — poziom samodzielności i C (w rozbiciu na C1 i C2) — poziom biegłości. W celu przybliżenia pro-

<sup>2</sup>Wersja polska powstała jako tłumaczenie oryginału opublikowanego w języku francuskim i angielskim.



blemu przytoczę opis odnoszący się do sprawności „słucham i rozumiem” na poziomie A1, zawarty w siatce samooceny (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen...* 2001: 36): „Potrafię zrozumieć znane mi słowa i bardzo proste zdania, które dotyczą mnie, mojej rodziny i mojego bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne, a wymowa wyraźna”<sup>3</sup>. Jak widać w podanym przykładzie, opisy formułowane są w pierwszej osobie, co czyni je bardziej osobistymi i sprzyja identyfikacji osoby uczącej się z treścią. Użyte sformułowania są zawsze pozytywne — refleksji poddawane są osiągnięcia uczących się, a nie ich braki. Określona jest sytuacja komunikacyjna i warunki przebiegu komunikacji oraz zakresy, osoby, instytucje, przedmioty i czynności będące jej tematem. Przy wyższych stopniach kompetencji wymienia się również konstrukcje gramatyczne niezbędne do realizacji intencji językowej na danym poziomie. W przypadku sprawności pisemnych (czytam i rozumiem, piszę) podawane są rodzaje tekstów użytkowych, które należy opanować.

Na przykładzie Polski widać, jak, zgodnie z przewidywaniami Rady Europy, przedstawione powyżej poziomy biegłości językowej przenikają do języka ustaw, zarządzeń ministerialnych i programów szkolnych. Według nich ustala się zakres i treści egzaminów szkolnych<sup>4</sup> oraz certyfikatowych. Autorzy części podręczników, które ukazały się po roku 2000, także uwzględniają je w swojej koncepcji.

Reasumując, *ESOKJ* pozwala przezwyciężać bariery wynikające z różnorodności systemów edukacyjnych w Europie, a tym samym ułatwia porównanie kwalifikacji, jak i nostryfikację świadectw i certyfikatów językowych. Jednym słowem, sprzyja mobilności i wielojęzyczności na naszym kontynencie, a pobudzając do refleksji i dyskusji nad nauczaniem języków, przyczynia się do wzmożonej międzynarodowej współpracy w tej dziedzinie. Promując naukę wszystkich języków, z całą pewnością rozwija świadomość kulturową społeczeństw.

### 1. 2. 2. *Profile deutsch*

W wyniku wspólnej inicjatywy Rady Europy i Instytutu Goethego<sup>5</sup> powstały *Profile deutsch* (2001) jako pierwsza próba przeniesienia podstawowych idei *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* na grunt jednego języ-

<sup>3</sup> Tłumaczenie autorki z języka niemieckiego.

<sup>4</sup> Na przykład Nowa Matura 2005 z języka obcego na poziomie podstawowym odpowiada poziomowi B1 wg skali poziomów biegłości językowej Rady Europy. Odpowiednio matura rozszerzona jest zgodna z progiem B2.

<sup>5</sup> Instytucja promująca język niemiecki i kulturę Niemiec, czynnie uczestnicząca w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli języka niemieckiego jako obcego na całym świecie.

ka, w tym przypadku niemieckiego. Jest to praktyczny instrument w formie CD-romu, ilustrujący poziomy biegłości językowej konkretnymi przykładami, wraz z przyporządkowaną im leksyką, strukturami gramatycznymi, działaniami językowymi (prośba, pytanie, zajęcie stanowiska itp.), aspektami kulturowymi (np. rytuały i rutyny dnia powszedniego, wyrażanie uczuć, normy kooperacji w komunikacji itp.). Specjaliści z Niemiec, Austrii i Szwajcarii stworzyli w ten sposób nowoczesne, technologicznie innowacyjne narzędzie, ułatwiające pracę różnym grupom zawodowym, przydatne w szczególności nauczycielom, kierownikom instytucji edukacyjnych, konstruktorom curricula i testów, egzaminatorom czy autorom podręczników. CD-rom umożliwia na przykład zestawienie kryteriów niezbędnych do opracowania testu, egzaminu maturalnego, portfolio językowego czy podręcznika, ale również ćwiczenia na zajęcia lekcyjne na konkretnym poziomie biegłości językowej. Użycie tego instrumentu w każdym przypadku daje pewność, że uczącemu się zaoferowany zostanie produkt odpowiadający standardom europejskim zawartym w *ESOKJ*. Wypada mi w tym miejscu nadmienić, iż osobiście korzystam z *Profili deutsch* jako nauczycielka i autorka podręcznika.

Ta próba przełożenia propozycji Rady Europy na codzienną praktykę w zakresie kształcenia językowego okazała się na tyle udana, że obecnie rozważa się ewentualne opracowanie podobnych profili dla języka angielskiego.

### 1. 2. 3. *Europejskie Portfolio Językowe*

Dokument ten bazuje, podobnie jak *Profile deutsch*, na *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Tworząc go, dostosowano treści *ESOKJ* do potrzeb i możliwości uczących się. *Europejskie Portfolio Językowe (EPJ)* bowiem w swoim założeniu kierowane jest, w przeciwieństwie do dwóch wcześniej wymienionych publikacji, do tej jednej grupy odbiorców i ma towarzyszyć zdobywaniu umiejętności i kwalifikacji językowych przez całe życie. *EPJ* to, najogólniej mówiąc, zbiór informacji, dokumentów i własnych prac, które właściciel gromadzi, a w miarę potrzeby także uzupełnia i aktualizuje, aby dokumentować dla siebie i innych swoją wielojęzyczność, kompetencje komunikacyjne w różnych znanych mu językach, proces ich uczenia się, własne kontakty językowe i doświadczenia interkulturowe.

Obecnie w Europie funkcjonuje ponad 65 wersji *EPJ* akredytowanych przez Radę Europy (<http://culture2.coe.int/portfolio>), np. w Irlandii, Rosji, Niemczech, we Włoszech, Francji, w Polsce. Każda z wersji regionalnych uwzględnia warunki nauczania w danym kraju, odwołuje się do jego kultury i tradycji. Podstawowym językiem portfolio również jest język narodowy. Wszystkie opracowania, jakkolwiek różnią się formą i zawartością, mają pewne wspólne cechy

i elementy, np. wszystkie składają się z trzech podstawowych części: paszportu językowego, biografii językowej i dossier.

Paszport daje przegląd kompetencji językowych właściciela w różnych językach w określonym momencie. Zawiera jego samoocenę, ale również ocenę jego umiejętności dokonaną przez osoby trzecie w formie np. świadectw, zaświadczeń, dyplomów, certyfikatów itp. Paszport językowy dla dorosłych ma ujednoliconą formę i jest rozpoznawalny na terenie całej Europy. Służy on, jak każdy paszport, prezentacji osoby, w tym przypadku pod kątem znajomości języków. Może być przedłożony np. w czasie rozmowy kwalifikacyjnej, przy ubieganiu się o miejsce na kursie językowym lub o udział w wymianie w ramach programów europejskich, ma więc duże znaczenie przede wszystkim dla dorosłych i starszej młodzieży, która za granicą szuka pracy lub możliwości pobierania nauki.

W młodszych grupach wiekowych na plan pierwszy wysuwa się funkcja pedagogiczna *EPJ*, którą spełniają biografia językowa i dossier. Zasadniczą część osobistej historii uczenia się języków stanowią listy umiejętności dla poszczególnych sprawności. Na każdą z nich składa się około 10 deskryptorów, wynikających z opisów kompetencji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i sformułowanych na ich wzór. W dowolnym momencie nauki osoba ucząca się może przy ich pomocy dokonać ewaluacji aktualnego stanu umiejętności na wybranym poziomie. Zakłada się, że osiągnięcie 80% zawartych na liście kompetencji oznacza jednocześnie osiągnięcie określonego poziomu językowego według skali *ESOKJ*. Listy deskryptorów stanowią podstawę samooceny dokonywanej w paszporcie.

Celem biografii językowej nie jest jednak wyłącznie mierzenie efektów końcowych pewnego etapu nauki języków, jest ona też ściśle związana z samym procesem uczenia się. W części wstępnej właściciel portfolio rozważa, jakie kontakty z językami ma w swoim najbliższym otoczeniu oraz poprzez korespondencję i podróże, a także w jaki sposób tego rodzaju spotkania go wzboğacają. Dalej dokonuje oceny warunków, w jakich przebiega jego osobisty proces uczenia się języków w szkole i poza nią, zastanawia się, z jakich materiałów i pomocy korzystał dotychczas i jakie ma jeszcze do dyspozycji. Znaleźć tu można również liczne strategie dotyczące organizacji pracy, zdobywania poszczególnych sprawności i umiejętności, jak i spis możliwych źródeł pomocnych w uczeniu się języków oraz wskazówki dotyczące radzenia sobie z trudnościami. Biografia językowa służy więc poznaniu siebie jako osoby uczącej się. Chciałabym zwrócić w tym miejscu szczególną uwagę na stronę zatytułowaną „Bardzo się cieszę, że w językach, których się uczę, potrafię. .”. (*EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat*, s. 38–39). Jest to część szczególnie motywująca do dalszej nauki. Niezależnie od oceny nauczyciela, dla której punktem odniesienia są często możliwości najzdolniejszych uczniów w klasie, a nie indywi-

dualne postępy jednostki, uczeń, również ten słabszy, może w tym miejscu uświadomić sobie i innym własne sukcesy. Cała idea *Europejskiego Portfolio Językowego* zmierza w kierunku alternatywnego oceniania postępów osób uczących się, które w przeciwieństwie do tradycyjnych systemów ocen podkreśla mocne strony i indywidualne osiągnięcia na miarę możliwości i potrzeb każdego ucznia z osobna. Tym samym stwarza szansę na zmianę interakcji i poprawę stosunków na płaszczyźnie nauczyciel — uczeń w nauczaniu zinstytucjonalizowanym.

Trzecia część portfolio również wspiera bezpośrednio proces uczenia się języków i uzupełnia funkcję pedagogiczną biografii językowej. Dossier, bo o nim mowa, jest uporządkowanym chronologicznie zbiorem prac właściciela z różnych okresów nauki. Kryterium doboru materiałów, jakie się w nim znajdują, są subiektywne odczucia osoby uczącej się. Według własnego uznania typuje ona prace najlepiej oddające poziom jej kompetencji językowych na danym etapie nauki, usuwa wytwory nieaktualne. Systematyczne prowadzenie dossier wyrabia dyscyplinę dokumentowania swojego rozwoju i refleksji nad jakością procesu uczenia się. Podejmowanie decyzji wiąże się z odpowiedzialnością oraz konsekwencjami, które są rezultatem wyboru. Ponadto udana autoprezentacja dodaje pewności siebie oraz wzmacnia motywację do zdobywania dalszych doświadczeń językowych i kulturowych.

Jakkolwiek *EPJ* nie jest narzędziem służącym do osiągania bezpośrednich celów językowych, jego wartość jako instrumentu sprzyjającego doskonaleniu własnych umiejętności jest znacząca. Upowszechnia ono ideę uczenia się języków i poznawania kultur przez całe życie, a także przyczynia się do autonomizacji ucznia w procesie uczenia się oraz rozwoju osobistego. W efekcie wpływa też na umacnianie się różnorodności oraz tożsamości językowej i kulturowej narodów Europy, a co za tym idzie ułatwia przemieszczanie się obywateli Europy przez stosowanie wspólnego, jasnego i porównywalnego opisu zdobywanych przez nich umiejętności i kwalifikacji językowych.

Aby portfolio mogło towarzyszyć osobie uczącej się w różnych okresach życia, musi być dostosowane do potrzeb osoby uczącej się oraz zmieniających się permanentnie uwarunkowań psycholingwistycznych. Dlatego wyróżnia się trzy zasadnicze warianty *EPJ*: dla dzieci w wieku 6–10 lat<sup>6</sup>, dla młodzieży w wieku 11–15 lat — nazywane też portfolio „szkolnym” — oraz portfolio dla dorosłych, tzw. „16+”. Nie tylko wiek wpływa na zróżnicowanie koncepcji *EJ*, w użyciu znajdują się także portfolio państwowe i prywatne, adresowane do konkretnych grup zawodowych czy przeznaczone dla określonych instytucji (Müller, Wertenschlag 2002).

<sup>6</sup> W kilku krajach pojawiły się też opracowania dla dzieci młodszych 3–6 lat.

Idea *Europejskiego Portfolio Językowego* zrodziła się w Radzie Europy w drugiej połowie lat 90. ([www.menis.gov.pl/wspolpraca/szkoly\\_europejskie/szkoly\\_euro.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/szkoly_europejskie/szkoly_euro.php)). W latach 1998–2000 zostało ono przetestowane w różnych krajach członkowskich na próbie 30 000 uczących się i 2000 nauczycieli (Schärer 2002: 6). Oficjalnie zaprezentowano je po raz pierwszy na uroczystości otwarcia Europejskiego Roku Języków w Lund (Szwecja) ([www.menis.gov.pl/wspolpraca/szkoly\\_europejskie/szkoly\\_euro.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/szkoly_europejskie/szkoly_euro.php)). Na Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji w Krakowie, w październiku 2000 roku, zostało ono zarekomendowane jako cenna pomoc dydaktyczna (tamże). Pierwszym *EPJ* akredytowanym przez Radę Europy było portfolio szwajcarskie, według którego opracowano wiele wersji regionalnych, również tę obowiązującą w naszym kraju.

Polska przystąpiła do implementacji idei *EPJ* z dużym zaangażowaniem. Prawie jednocześnie wdrożono trzy projekty. Portfolio dla uczniów w wieku 10–15 lat opracował na zlecenie MENiS zespół złożony z wykładowców Uniwersytetu w Białymstoku. Prace zakończono w roku 2003. Portfolio zaczęło wkraczać do szkół, poparte akcją promocyjną CODN, jak i innych instytucji związanych z edukacją, np. w ramach „Delfortu”, programu doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego Instytutu Goethego w Warszawie, w ramach którego w roku 2004 i 2005 w całym kraju odbywały się warsztaty, zapoznające uczestników z budową, funkcją i filozofią *EPJ*<sup>7</sup>. W użyciu jest również *EPJ* dla dorosłych. Nad portfolio wczesnoszkolnym (dzieci od 6 do 10 lat) prace prowadzi zespół krakowsko-częstochowski. Niedawno zakończono ogólnopolski pilotaż tego dokumentu i zespół jego twórców ma zamiar ubiegać się o akredytację Rady Europy. Ci sami eksperci, specjalizujący się w dziedzinie wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, przygotowują także kolejne *EPJ* dla dzieci młodszych — w wieku 3–6 lat. Projekt jest w dosyć zaawansowanej fazie. W trakcie drugiego pilotażu znajduje się także portfolio dla uczniów szkół gimnazjalnych i studentów od 16. roku życia wzwyż zespołu Konin-Poznań. Jak widać, instytucje odpowiedzialne w naszym kraju za edukację w zakresie języków obcych pokładają duże nadzieje w portfolio językowym. Doceniają jego walory dokumentacyjne i pedagogiczne i upatrują w nim szansę na uporządkowanie naszego systemu nauczania języków oraz zapewnienie za jego pomocą uczącym się oferty adekwatnej do ich potrzeb.

Czy *EPJ* przyjmie się w naszych szkołach, a przede wszystkim, czy zaistnieje w świadomości osób podejmujących naukę języka, zależy w dużej mierze od nauczycieli. To oni, na różnych etapach procesu edukacji, są właściwy-

<sup>7</sup> Oprócz szkoleń pracę nauczyciela z *EPJ* wspierają poradniki: *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainer* Davida Little'a i Radki Perclovej oraz polska publikacja *Czego Janek się nauczy...* Barbary słowackiej.

mi multiplikatorami wizji Strasburga. Czy przeważą argumenty merytoryczne, czy też poczucie dodatkowego obowiązku, pokaże czas. Biorąc udział w szkoleniach nauczycieli uczestniczących w pilotażach wersji *EPJ* 10–15 lat i 16+, zaobserwowałam bardzo skrajne postawy wobec inicjatywy Rady Europy. Pośrednio propozycje zawarte w *ESOKJ* i *EPJ* docierają do osób uczących się poprzez podręczniki nowej generacji. Pewnej zaś szansy na spopularyzowanie *EPJ* należy upatrywać również w tzw. *Europassie*, zestawie dokumentów zaleconym przez Radę Europy na terenie kontynentu od dnia 1. 02. 2005 (w Polsce od 1 czerwca), przeznaczonym dla osób starających się o pracę za granicą. Jednym z komponentów *Europassu* jest właśnie *Paszport Językowy EPJ* (Głowacka 2005: 10)<sup>8</sup>.

## 2. Metodologia i materiał badawczy

Ponieważ, jak już wcześniej wspomniałam, elementy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oraz *Europejskiego Portfolio Językowego* coraz częściej zaczęły się pojawiać w materiałach do nauczania języków obcych, powstało pytanie, które koncepcje i w jakim zakresie przejmują autorzy podręczników. Niniejsze studium jest próbą zajęcia stanowiska w tej kwestii.

### 2. 1. Cel i założenia badawcze

Badanie empiryczne ma na celu przedstawienie wyników analizy wybranych tytułów przeznaczonych do nauczania języków obcych w klasach I-V szkoły podstawowej pod względem praktycznej realizacji koncepcji Rady Europy zawartych w obu wyżej wymienionych dokumentach.

Przystępując do pracy, przyjęto następujące założenia badawcze:

- niewielu autorów podręczników uwzględnia dotychczas świadomie kryteria zawarte w dokumentach Rady Europy dotyczących kształcenia językowego,
- w podręcznikach dla dzieci 7–9-letnich daje się zaobserwować znacznie mniej odniesień do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i *Europejskiego Portfolio Językowego* niż w książkach dla grupy wiekowej 10–12 lat,
- najczęściej występującym w środkach dydaktycznych elementem, wskazującym na zgodność z wytycznymi Rady Europy, są systematyczne bilanse umiejętności.

<sup>8</sup> Więcej informacji o *Europass* na stronie [www.1praca.org](http://www.1praca.org).

## 2. 2. Metoda badania empirycznego

Przeprowadzone badania mają charakter ilościowo-jakościowy, połączenie bowiem obu podejść stwarza określone możliwości. Punktem wyjścia analizy ilościowej jest porównanie treści badanych środków dydaktycznych z listą kryteriów ustalonych jako narzędzie badawcze. Ocena jakościowa oparta jest o powyższe wyniki i polega na uzyskaniu danych, czy i w jakim stopniu pojawiające się w podręcznikach elementy spełniają warunki określone w dokumentach Rady Europy, omówionych w rozdziale 1. 2. 1. i 1. 2. 3. Aby znaleźć odpowiedź na pytanie, czy znalazły się one w książkach przypadkiem, czy też zamysłem dydaktycznym autorów było nawiązanie do polityki językowej Rady Europy, dodatkowo w polu zainteresowania znajdują się wypowiedzi dotyczące koncepcji diagnozowanych środków dydaktycznych zawarte w poradnikach nauczyciela.

Pewną trudność stanowi porównanie środków dydaktycznych przeznaczonych dla grupy wiekowej 7–9 lat, ponieważ podręcznik A jako jedyny spośród czterech badanych nie ukazał się jeszcze w całości. W chwili przeprowadzania analizy dostępna w ostatecznej formie była jedynie część dla klasy I. Podobnie w grupie podręczników przeznaczonych dla starszych klas szkoły podstawowej nową pozycją jest tytuł C. Badaniu można było poddać wyłącznie dwa tomy semestralne dla klasy IV. W tym wypadku powstała niedogodność metodologiczną minimalizuje fakt, że jako współautorka wyżej wymienionego podręcznika, zamieszczam w przypisach stosowne komentarze pozwalające zorientować się szerzej w jego koncepcji.

## 2. 3. Korpus badawczy

Zważywszy, że europejskie standardy językowe Rady Europy upowszechniły się po roku 2000, rok ten przyjęto za datę progową doboru podręczników. Podmiot badania empirycznego stanowią tytuły przeznaczone dla dzieci w wieku 7–9 lat oraz 10–12<sup>9</sup> lat, które rozpoczynają naukę języka, zaprezentowane przez wydawnictwa na zjeździe Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego w Przemyśle w roku 2005. Analizie poddano osiem środków dydaktycznych<sup>10</sup>. Korpus badawczy stanowią książki bazowe, książki ćwiczeń i poradniki nauczyciela przeznaczone do nauczania w klasach I–VI według polskiego systemu szkolnego.

<sup>9</sup> Wśród badanych środków dydaktycznych znajdują się dwa wydane we Włoszech, które w wersji oryginalnej odbiegają od przyjętych w Polsce przedziałów wiekowych. Jeden przeznaczony jest dla uczniów 8–11 lat i funkcjonuje w naszym systemie szkolnym jako podręcznik do nauczania wczesnoszkolnego. Drugi skierowany jest w zasadzie do użytkownika 12–15 lat, u nas rekomendowany natomiast do klas IV–VI.

<sup>10</sup> Patrz bibliografia.

## 2. 4. Narzędzie badawcze

W mojej pracy dotyczącej autonomizacji uczących się i koncepcji podręczników do nauczania języka niemieckiego jako obcego (Krulak-Kempisty 2004: 170) nakreślam przypuszczalne perspektywy rozwoju materiałów do nauczania języków obcych w Polsce i w Europie. Stwierdzam tam między innymi, że nowoczesny podręcznik powinien uwzględniać propozycje Rady Europy zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* i *Europejskim Portfolio Językowym*. Możliwe, moim zdaniem, wydają się następujące odniesienia:

### *Europejski system opisu kształcenia językowego*

- dostosowanie materiałów do wyrabiania kompetencji językowej zgodnie z poziomami biegłości językowej A1, A2, B1 itd.,
- pięć, a nie jak dotychczas, cztery, sprawności językowe: słucham i rozumiem, czytam i rozumiem, rozmawiam, opowiadam, piszę
- autentyczne sytuacje, w których będą porozumiewać się uczniowie grupy wiekowej 7–12 lat w języku obcym w komunikacji naturalnej; związane z nimi instytucje i osoby,
- rozwijanie trzech stylów rozumienia tekstów przy wyrabianiu sprawności receptywnych: rozumienie globalne, selektywne i totalne,
- umiejętność rozumienia i pisanie tekstów użytecznych, autentycznych w nauczaniu wczesnoszkolnym i klasach IV–VI.

### *Europejskie Portfolio Językowe*

- tematy bezpośrednio przybliżające uczniom ideę *EPJ*,
- budzenie i wspieranie świadomości własnej wielojęzyczności i wielokulturowości,
- language awareness — rozwijanie wyczucia językowego, wczulanie na podobieństwa i różnice znanych uczącemu się języków, z uwzględnieniem języka ojczystego,
- culture awareness — rozwijanie wyczucia kulturowego, zwrócenie uwagi uczącego się na charakterystyczne cechy kultury państw, których języki zna, np. rytuały, normy zachowania, wartości itp.; wczulenie na różnice i podobieństwa,
- edukacja międzykulturowa — budowanie kompetencji obcowania z kulturą własną oraz kulturą i mieszkańcami kraju, którego język się poznaje,
- elementy kompatybilne z technikami pracy z *EPJ*:
  - formułowanie celów jednostek lekcyjnych lub ćwiczeń,
  - ewaluacja celów operacyjnych (językowych) po każdej jednostce,
  - dokonywanie bilansu celów komunikacyjnych w zakresie sprawności: słucham i rozumiem, czytam i rozumiem, rozmawiam, opowiadam, piszę, np. po każdym rozdziale, półroczu lub roku nauki,



- wyrabianie u uczącego się umiejętności wyboru prac dokumentujących jego rozwój, postępy, proces uczenia się,
- kształcenie dyscypliny gromadzenia własnych wytworów w procesie uczenia się języków,
- wspieranie autonomii w procesie akwizycji języka obcego, poprzez:
  - tematyzowanie treści „uczyć się uczyć”,
  - wyposażanie uczącego się w podstawowy zasób technik uczenia się,
  - przyswajanie podstawowych strategii komunikacyjnych, możliwych na danym etapie kompetencji językowej,
  - przygotowanie do samodzielnej pracy z podręcznikiem,
  - świadomy wybór stopnia trudności zadania.

Listę powyższych kryteriów zastosowałam jako narzędzie badawcze przy analizie środków dydaktycznych będących przedmiotem niniejszej pracy. Uzupełnia ją problem sformułowany w odniesieniu do poradnika nauczyciela — czy zamiarem autorów było oparcie koncepcji podręcznika, objaśnionej w poradniku, o propozycje zawarte w *ESOKJ* i *EPJ*.

### 3. Wyniki analizy

Poniższe tabele stanowią instrument analizy ilościowej. Komentarze zamieszczone pod nimi zmierzają do oceny wartości elementów stwierdzonych w podręcznikach, zawierają również przykłady ilustrujące dane.

Podręczniki oznaczone literami usystematyzowano według kolejności alfabetycznej tytułów w grupie 7–9 lat i 10–12 lat.

#### 3.1. Odniesienia do *ESOKJ*

a) zawarte w podręcznikach 7–9 lat

	A	B	C	D
1) poziomy biegłości językowej				
2) pięć sprawności językowych				
3) autentyczne sytuacje	xx	xx	xx	xx
4) trzy style rozumienia tekstów	x	x	x	x
5) teksty użytkowe	x	x	x	x

Wszystkie podręczniki osadzają proces uczenia się języka w treściach naturalnych dla dziecka w tym wieku, np. rodzina, szkoła, zabawa, zwierzęta itp. Zawierają przede wszystkim teksty, które w sposób naturalny interesują uczniów w okresie wczesnoszkolnym: piosenki i wierszyki. Sporadycznie są to teksty autentyczne. Najczęściej autorzy piszą je, aby stworzyć kontekst dla odpowiednich struktur językowych i leksykalnych. Celem jest globalne rozumienie treści oraz umiejętność reprodukcji tekstu, rzadziej występują zadania na poziomie rozumienia selektywnego.

Autorzy badanych tytułów nie określają docelowego poziomu kompetencji językowej, jak proponuje *ESOKJ*. Operują również tradycyjnym opisem czterech sprawności językowych.

	A	B	C	D
1) poziomy biegłości językowej			x	
2) pięć sprawności językowych			x	
3) autentyczne sytuacje	xx	xx	xx	xx
4.) trzy style rozumienia tekstów	x	x	xx	x
5) teksty użytkowe	x	x	x	x

Procesowi uczenia się/nauczania z użyciem powyższych podręczników towarzyszą tematy i sytuacje bliskie uczącym się na co dzień: rodzina, szkoła, czas wolny, zainteresowania itp. Oprócz wierszy i piosenek we wszystkich książkach pojawia się list prywatny jako tekst przeznaczony do recepcji oraz jako wypowiedź pisemna ucznia. W tytułach B i C zwracają uwagę liczne teksty autentyczne: podręcznik B — wiersze niemieckich autorów; podręcznik C — oprócz tekstów literackich także wyliczanki, ilustrowany artykuł z prasy dziecięcej, książeczka szczepień psa<sup>11</sup>.

Podręcznik C, w porównaniu z pozostałymi, najpełniej odpowiada zastosowanym kryteriom. Cały kurs (kl. IV-VI) prowadzi do poziomu biegłości językowej A2 wg skali *ESOKJ*. W książce zastosowano podział na sprawności „rozmawiam” i „mówię” oznaczone odrębnymi piktogramami. Przy rozwijaniu rozumienia tekstów do czytania i do słuchania występują zadania dotyczące wprost globalnego i selektywnego rozumienia tekstów przy wykorzystaniu wizualizacji i innych technik. Poprzez uświadamianie w formie otwartej strategii

<sup>11</sup> W dalszych rozdziałach dla klasy V przewidziane są krótkie sms-y dzieci niemieckich, również jako forma wypowiedzi pisemnej ucznia, pocztówka z wakacji, zaproszenie na urodziny itp.

ułatwiających rozumienie tekstów autorzy stwarzają płaszczyznę dla wymiany doświadczeń uczących się. W pozostałych tytułach zadań tego typu nie ma. Zastosowane techniki sprawdzają zazwyczaj rozumienie wybranych informacji, natomiast ogólne rozumienie tekstów ułatwiają ilustracje.

### 3.2. Odniesienia do *EPJ*

a) zawarte w podręcznikach 7–9 lat

	A	B	C	D
1) tematyżacja EPJ			x	
2) wielojęzyczność i wielokulturowość				
3) elementy language awareness			x	
4) elementy culture awareness				
5) edukacja międzykulturowa	x	x	x	x

W każdym przypadku podręcznik tematyzuje zwyczaje świąteczne i urodzinowe w Niemczech. Skłania to do porównań z własną tradycją, nie prowokuje jednak do takiej refleksji otwarcie.

Uczenie się/nauczanie koncentruje się wyłącznie na języku niemieckim i kulturze niemieckiego obszaru językowego. W podręcznikach nie ma miejsca na odwołanie się do innych doświadczeń językowych dziecka, być może dlatego, że w tym wieku, poza nielicznymi wyjątkami, są one zazwyczaj ubogie. Niemniej w podręczniku C, w materiałach uzupełniających, w tzw. „Portfolio”, pojawia się refleksja „Uczę się (następujących) języków obcych...”. Autorki objaśniają uczącym się ideę swojego „Portfolio” w skierowanym do nich wstępie. Ma ono służyć gromadzeniu prac, świadectw i dyplomów, a także dokumentować kontakty interkulturowe. W odróżnieniu od *EPJ* „Portfolio” to towarzyszy wyłącznie procesowi uczenia się języka niemieckiego.

Dzieci korzystające z podręcznika C mogą dokonywać porównań w zakresie niemieckiego i polskiego, gdyż każdy rozdział rozpoczyna krótka historyjka podana w obydwu wersjach językowych „Mutti lies mir vor! Omi lies mir vor!”<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> „Poczytaj mi mamo, poczytaj mi babciu”.

b) zawarte w podręcznikach 10–12 lat

	A	B	C	D
1.) tematyzacja EPJ				
2) wielojęzyczność i wielokulturowość			xx	
3) elementy language awareness	x		xx	
4) elementy culture awareness			xx	
5) edukacja międzykulturowa	x	x	xx	x

EPJ nie są poświęcone żadne treści w analizowanych materiałach<sup>13</sup>.

Podręcznik C systematycznie odnosi się do wszystkich doświadczeń językowych ucznia, uświadamiając mu jego kompetencje w różnych językach, np. „Czy umiesz liczyć także w innych językach?”, „Zamaluj na kolorowo tekst niemiecki”. W drugim semestrze nauki realizowany jest cel jednostki lekcyjnej „Potrafię rozpoznać różne języki”; dzieci np. przynoszą na zajęcia swoje skarby językowe z różnych krajów, opowiadają ich historię itp., w innym miejscu piszą zwrotki piosenki w znanych im językach. Do elementów language awareness należy zaliczyć w podręczniku C zachęcanie ucznia explicit do porównywania systemów języków, które zna — łącznie z ojczystym — w zakresie tworzenia liczb, pytania o wiek, nazwy zwierząt, kolorów itp. W podręczniku A natomiast możliwe jest uchwycenie przez ucznia podobieństw i różnic między językiem niemieckim i ojczystym na podstawie zestawień dokonanych przez autorki w części „Ściąga”, stanowiącej przegląd struktur gramatycznych kolejnych rozdziałów.

Jeśli chodzi o culture awareness, w podręczniku C przedstawione zostały rytuały dnia codziennego, jak np. powitania z rówieśnikami i dorosłymi, zwroty stosowne w kontakcie z nauczycielem itp. Kultury spoza niemieckiego obszaru językowego pojawiają się również wyłącznie w tym tytule.

W podręczniku C znajdziemy poza tym więcej treści interkulturowych niż w pozostałych środkach dydaktycznych. Tradycyjne zestawienie tematów przybliżających zwyczaje świąteczne i urodzinowe zostaje poszerzone np. o skalę ocen szkolnych w Niemczech, Austrii i Szwajcarii, długość trwania ferii czy informacje o ulubionych miejscach wypoczynku Niemców. W poszczególnych rozdziałach uczniowie są konfrontowani z kulturą państw niemieckiego obszaru językowego poprzez zamieszczone na stronach tytułowych zdjęcia, przedstawiające dzień

<sup>13</sup> W podręczniku C temat związany z EPJ przewidziany jest w klasie VI.

powszedni ich mieszkańców. Temu celowi służą również informacje przekazywane w kąciку zatytułowanym „Ciekawski”. Towarzyszące opisowi zjawisk i faktów kulturowych zadania bazują na technikach wprowadzających analizę porównawczą kultury obcej i rodzimej, budując nastawienie niewartościujące. Stosunkowo uboga jest oferta interkulturowa w podręczniku D. W tomie do klasy V znajdziemy słynne postaci z historii Niemiec i piosenkę śpiewaną tradycyjnie jubilatowi w czasie urodzin, w tomie trzecim podany jest przepis kulinarny z Tyrolu, zaś w zawartym tu tekście o feriach zimowych pojawiają się nazwy ośrodków turystycznych „Garmisch” i „Seefeld”, na stronie 74 znaleźć można jeszcze „Jugendzentrum”<sup>14</sup> — jako miejsce do spędzania wolnego czasu.

### 3.3. Elementy kompatybilne z technikami pracy z *EPJ*

a) w podręcznikach 7–9 lat

	A	B	C	D
1) formułowanie celów jednostek lekcyjnych lub ćwiczeń			xx	x
2) ewaluacja celów językowych				x
3) bilans celów komunikacyjnych		x	x	x
4) systematyczne gromadzenie własnych prac	xx		xx	
5) strategie uczenia się				x
6) strategie komunikacyjne				
7) orientacja w podręczniku				x
8) świadomy wybór stopnia trudności zadania				

W podręczniku C, jako jedynym z tej grupy, konsekwentnie określone są cele poszczególnych jednostek lekcyjnych. W podręczniku D rolę tę, z pewnymi ograniczeniami, pełni spis treści; nie wszystkie jednak zamieszczone w nim sformułowania noszą znamiona celu, np. niektórych nie można poddać ewaluacji.

Jak wynika z powyższego zestawienia, podręcznik D w dużym stopniu przyczynia się do rozwijania samodzielności uczenia się w procesie przyswajania języka niemieckiego. Systematycznie monitorowane są cele operacyjne i komunikacyjne — wyłącznie w zakresie sprawności mówienia. Mankament stanowi jednak to, że nie zostają one rozgraniczone, co prowadzi do tego, iż nadaje im się jednakową rangę. W tomie 1A proces uczenia się staje się przed-

<sup>14</sup> Niemiecki odpowiednik klubu osiedlowego dla młodzieży.

miotem refleksji dzieci, które mają odpowiedzieć na pytanie „Jak uczysz się języka niemieckiego”. Orientację w książce ułatwia wspomniany spis treści, który napisany jest w języku polskim i zawiera piktogramy wyjaśniające cele zadań i ćwiczeń. Pomocne uczniom oraz nauczycielom są wskazówki, określające które treści z książki ćwiczeń i książki bazowej należy łączyć.

Zdecydowane odniesienia do *EPJ* znajdujemy również w podręczniku C, chociaż autorki stosują tutaj inne rozwiązania. Refleksja, w jakim stopniu uczeń osiągnął cele komunikacyjne kursu, pojawia się w trzecim roku nauki (czyli w siódmej części podręcznika) wraz z „Portfolio”. Ewaluacja ogranicza się jednak do sprawności mówienia. Jak wspomniałam przy analizie tabeli 3. 2. a), dzieci, pracując z „Portfolio”, kształtują poza tym nawyk dokumentowania przyrostu swojej kompetencji językowej i kontaktów z kulturą państw niemieckiego obszaru językowego. Także autorki podręcznika A postrzegają wyrabianie dyscypliny gromadzenia najlepszych prac jako istotny element procesu uczenia się/nauczania. Tom 1 kończy test samooceny „do mojego portfolio”<sup>15</sup>.

W podręczniku B w związku z przyjętymi kryteriami znajdują się testy powtórzeniowe rozmieszczone cyklicznie co trzy lekcje. Jakkolwiek obok słownictwa sprawdzeniu poddane zostają sprawności językowe, to z pewnością autorzy nie bazowali w tym wypadku na *ESKOJ* czy *EPJ*, gdyż testy zawierają przypadkowe zestawienie sprawności, np. powtórzenie trzeciej w tomie drugim — zadanie pierwsze dotyczy słownictwa, a sześć następnych sprawdza umiejętność czytania ze zrozumieniem. Podobne proporcje są charakterystyczne dla wszystkich części powtórzeniowych. Na brak związków omawianych powtórzeń z koncepcją Rady Europy wskazuje również niełączenie się testów z refleksją: „co potrafię” w stopniu zadowalającym, a nad czym „muszę jeszcze pracować”.

Żaden z wymienionych w tabeli podręczników nie zamieszcza też zadań do wyboru o różnym stopniu trudności.

#### b) w podręcznikach 10–12 lat

	A	B	C	D
1) formułowanie celów jednostek lekcyjnych lub ćwiczeń		x	xx	xx
2) ewaluacja celów językowych		xx	xx	
3) bilans celów komunikacyjnych	x	x	xx	xx
4) systematyczne gromadzenie własnych prac			xx	
5) strategie uczenia się			xx	
6) strategie komunikacyjne			x	
7) orientacja w podręczniku		x	xx	
8. świadomy wybór stopnia trudności zadania			xx	

<sup>15</sup> Tłumaczenie autorki.

We wszystkich badanych materiałach uczący się dokonuje ewaluacji umiejętności po zakończeniu pracy z każdym rozdziałem. W przypadku podręcznika A i C refleksję poprzedzają zadania, które pozwalają w miarę obiektywnie dokonać samooceny. Ich analiza jakościowa prowadzi jednak do stwierdzenia, że w pierwszym z wymienionych środków dydaktycznych (A) część testowa „To już potrafię” nie spełnia kryteriów przyjętych w *ESKOJ* i *EPJ*, gdzie okresowej ocenie powinny podlegać kompetencje językowe w rozbiciu na sprawności, a więc cele komunikacyjne. Wydaje się, że w podręczniku tym ewaluacja dotyczy przede wszystkim tematów rozdziałów, a nie sprawności, co ilustrują przykłady, np. w zeszycie ćwiczeń dla klasy IV na stronach 8–9 wszystkie cztery zadania dotyczą czytania ze zrozumieniem; w innym teście, na stronach 27–28, trzy zadania sprawdzają czytanie ze zrozumieniem, jedno znajomość słownictwa itd. W podręczniku B postawiono znak równości między celami operacyjnymi i komunikacyjnymi.

Informację, czego dziecko nauczy się na kolejnej lekcji, podaje podręcznik C na stronie tytułowej rozdziału oraz na początku każdej jednostki podręcznikowej. Lista celów służy równocześnie ich ewaluacji: „umiem bardzo dobrze, dobrze, muszę ćwiczyć”. Formułowane są tu także cele niektórych jednostek, np. „mówić o sobie”, „pytać o zainteresowania”. Autorzy zaś podręcznika D uświadamiają uczniowi, jakie umiejętności opanuje w danym rozdziale.

Wskazówki ułatwiające przyswajanie określonej wiedzy i wspierające rozwój umiejętności znajdują dzieci i nauczyciele w podręczniku C. Porady odnoszą się do strategii efektywnego uczenia się leksyki, sprawności receptywnych oraz, ogólnie, łączenia wiedzy istniejącej w strukturze poznawczej z nowymi wiadomościami.

W analizowanym materiale raz tylko pojawia się zadanie uświadamiające uczniom możliwość alternatywnych rozwiązań w przypadku trudności w komunikacji werbalnej — jest ono zamieszczone w pierwszym tomie podręcznika C, na stronie 79.

Podręcznik C wyróżnia spośród pozostałych środków dydaktycznych także łączenie codziennej praktyki szkolnej z systematycznym dokumentowaniem przyrostu kompetencji językowych poszczególnych uczących się. Autorzy wpisali w koncepcję podręcznika propozycję Rady Europy zawartą w *EPJ*, mianowicie gromadzenie prac w specjalnie do tego przeznaczonej teczce — ostatnie zadanie każdego rozdziału brzmi „Moje najlepsze prace schowam teraz do mojego Dossier”.

Aby na początkowym etapie nauki uczeń mógł samodzielnie korzystać z podręcznika, np. przygotowując się w domu do zajęć, spełniony zostać musi szereg warunków, między innymi możliwie prosty i przystępny spis treści z elementami języka ojczystego, lekcja wstępna zapoznająca z budową podręcznika, objaśnienie piktogramów towarzyszących zadaniom i ćwiczeniom oraz

oznaczeń łączących książkę bazową z książką ćwiczeń. W ten sposób podręcznik C ułatwia użytkownikom samodzielną pracę z książką. W tytule B zastosowano natomiast symbole informujące, jakiej sprawności dotyczy dane ćwiczenie. Autorzy proponują również wykorzystanie książki ćwiczeń w powiązaniu z konkretnymi zadaniami w książce bazowej.

W podręczniku C uczący się mają możliwość wyboru ćwiczeń łatwiejszych i trudniejszych, w zależności od swoich możliwości na danym etapie nauki. Dylemat wyboru zmusza ucznia do dokonania samooceny i niesie ze sobą określone konsekwencje. Jest to mały krok w stronę odpowiedzialności w procesie uczenia się języka.

Jak wynika z powyższej tabeli, środki dydaktyczne A i D nie spełniają większości kryteriów.

### 3.4. Koncepcja podręcznika

#### a) podręczniki 7–9 lat

	A	B	C	D
1) świadomie spójna z <i>ESOKJ</i>				
2) świadomie spójna z <i>EPJ</i>			xx	x

W książce nauczyciela do podręczników C i D autorzy nadmienią, iż niektóre elementy koncepcji bazują na *EPJ* i mają na celu przygotować ucznia do pracy z tym dokumentem.

#### b) podręczniki 10–12 lat

	A	B	C	D
1) świadomie spójna z <i>ESOKJ</i>			x	
5) świadomie spójna z <i>EPJ</i>		x	xx	

Jak czytamy w poradniku<sup>16</sup> do podręcznika C, jego koncepcja nieprzypadkowo zawiera elementy kompatybilne z *ESOKJ*, jak zgodność treści z poziomami biegłości językowej oraz rozdzielenie sprawności „rozmawiam” i „mówię”. Podobnie, objaśniając swój zamysł, autorzy w wielu punktach wyraźnie odnoszą się do *EPJ*.

<sup>16</sup> W chwili badania poradnik dostępny był w formie manuskryptu.



Co się tyczy podręcznika B, świadomym odniesieniem do *EPJ* są strony służące ewaluacji kompetencji językowych „To już umiem”. Są one przeznaczone do samooceny i nie powinny być oceniane przez nauczyciela.

Szczególny przypadek stanowi podręcznik D. W wersji przeznaczonej dla odbiorcy polskiego, która była przedmiotem badania, nie ma wzmianki o zgodności z poziomami biegłości językowej według skali *ESKOJ*, natomiast na stronie internetowej [www.edition-deutsch.de/wir](http://www.edition-deutsch.de/wir) czytamy, że autorzy założyli doprowadzenie uczących się do poziomu B1.

#### 4. Podsumowanie

Część badawczą niniejszego studium stanowi badanie empiryczne, tzw. diagnoza poprzeczna, która opisuje jeden z elementów układu glottodydaktycznego, jakim są podręczniki stosowane w procesie nauczania/uczenia się języka niemieckiego jako obcego. Dominującą funkcją badania diagnostycznego było pogłębienie wiedzy na temat ośmiu środków dydaktycznych używanych w procesie glottodydaktycznym na pierwszym etapie nauczania pod względem dostosowania treści i metod do propozycji Rady Europy zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* oraz w *Europejskim Portfolio Językowym*.

##### 4.1. Interpretacja danych

Szczegółowa analiza środków dydaktycznych oraz przeprowadzone na jej podstawie wnioskowanie pozwalają odnieść się do przyjętych założeń badawczych. Okazało się, że nie wszystkie spekulacje poprzedzające diagnozę były słuszne. Całkowicie potwierdzenie znalazło założenie, mówiące że niewielu autorów podręczników uwzględnia dotychczas świadomie kryteria zawarte w dokumentach Rady Europy dotyczących kształcenia językowego.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż autorzy tytułów wydanych po roku 2000 wprowadzają do swoich koncepcji elementy odpowiadające zaleceniom Rady Europy w zakresie nauczania języków. Trudno jednak ustalić jednoznacznie w każdym przypadku, czy było to zamysłem celowym, czy też stwierdzone zgodności mają swoją genezę w intuicji i doświadczeniu zawodowym, gdy w komentarzu do podręcznika lub w samym podręczniku brak jest odniesienia do *ESKOJ* lub *EPJ* w formie otwartej. Ponadto w niektórych aspektach jakości zaproponowanych rozwiązań odbiega od założeń przyjętych w Strasburgu.

Należy stwierdzić, że podejście autorów polskich znacznie częściej zbliża proces uczenia się/nauczania języków do standardów europejskich niż kon-

wencja przyjęta w dwóch badanych środkach dydaktycznych pochodzących spoza obszaru naszego kraju.

Hipoteza mówiąca, że w podręcznikach dla dzieci 7–9-letnich daje się zaobserwować znacznie mniej odniesień do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i *Europejskiego Portfolio Językowego* niż w książkach dla grupy wiekowej 10–12 lat okazała się prawdziwa częściowo. Istotnie, uwzględniając możliwości kognitywne i uwarunkowania psycholingwistyczne pierwszej grupy wiekowej, jak np. mała świadomość procesu uczenia się oraz siebie jako osoby uczącej się, brak analizy systemu języka, ograniczone doświadczenie w uczeniu się języków, trudno dokonywać z dzieckiem 7–9-letnim refleksji w zakresie niektórych przyjętych w analizie kryteriów. Jednak różnica stwierdzona w porównaniu z tytułami dla klas IV–VI okazała się nie taka rażąca, jak zakładano. Doskonałym przykładem na to, że można łączyć nauczanie języka w okresie wczesnoszkolnym z wyzwaniem, jakie stawia w chwili obecnej polityczno-ekonomiczna rzeczywistość naszego kontynentu, są podręczniki C i D<sup>17</sup>.

Fałszywe okazało się natomiast przypuszczenie, że najczęściej występującym elementem w środkach dydaktycznych, wskazującym na zgodność z wytycznymi Rady Europy, są systematyczne bilanse umiejętności.

W wyniku analizy ilościowej ustalono, iż wszystkie badane podręczniki osadzają proces uczenia się/nauczania języka w sytuacjach zgodnych z *ESKOJ* i wyrabiają u uczącego się różne style rozumienia tekstów.

Dzieci w obu grupach wiekowych pracują z tekstami odpowiadającymi im potrzebom i zainteresowaniom.

Wszystkie zespoły autorskie zamieszczają w postaci faktów wiedzę o niektórych obyczajach i zwyczajach praktykowanych w Niemczech, rzadziej w innych kulturach. W jednym tylko przypadku podręcznika C (10–12 lat) treści te łączą się z treningiem interkulturowym rozwijającym umiejętność postrzegania różnic i podobieństw, nacechowanym obiektywizmem i empatią.

W siedmiu na osiem diagnozowanych tytułów stwierdzono obecność bilansów umiejętności, których jakoś w większości budzi zastrzeżenia ze względu na zrównanie celów komunikacyjnych z leksykalnymi lub na zawężenie ewaluacji do sprawności rozmawiam/mówię.

Więcej niż połowa podręczników (pięć) wprowadza oprócz tematów cele lekcji lub uświadamia uczącym się umiejętności rozwijane w poszczególnych zadaniach i ćwiczeniach. W tym przypadku uwagę zwraca jednak brak konsekwencji autorów.

<sup>17</sup> Patrz rozdział 3.1., 3.2., 3.3. i 3.4.

#### 4.2. Refleksja końcowa

O ile *Europejski system opisu kształcenia językowego* w swoim założeniu kierowany jest między innymi do autorów podręczników, kontrowersję budzi pytanie, czy powinni oni w jakikolwiek sposób włączać w proces uczenia się/nauczania *Europejskie Portfolio Językowe*. Doświadczenie zdobyte podczas licznych warsztatów poświęconych idei *EPJ* utwierdza mnie w przekonaniu, że dokument ten ma szansę przyjąć się w codziennej praktyce szkolnej pod warunkiem, że w rozumieniu nauczyciela i ucznia wspiera proces uczenia się/nauczania, a nie utrudnia go, będąc traktowany jedynie jako uciążliwy dodatek. W umiejętnym powiązaniu treści podręcznikowych z *EPJ* upatruję więc wzrostu świadomości po obu stronach i możliwość odciążenia osób nauczających, które nie czują się w nowej dla siebie roli — propagatora idei Rady Europy — zbyt pewnie lub nie są do końca przekonane co do korzyści płynących z wdrożenia portfolio na lekcjach języka obcego. Zapraszam w tym miejscu do dyskusji zarówno zwolenników, jak i przeciwników takiego rozwiązania.

#### Bibliografia

- Andrzejak K., Grenda M., Skrzypczak I. (2001): O roli czynnika interkulturowego w nauce języka obcego. w: Prokop I.: *Materiały 1. Meetingu glottodydaktycznego zorganizowanego w ramach podyplomowego studium glottodydaktyki 1999/2000*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.
- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005): *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok.
- Banach B. (2003): *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Bandura E. (2003): *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nowych materiałach do nauczania języka angielskiego dla szkół średnich*. w: *Reforma w nauce języka obcego*. Nowe programy i podręczniki IBN. Warszawa.
- Bock U. (2000): *Nachbarsprachen und — Regionen: Chancen für eine bessere Verständigung in Europa*. w: *Glottodidactica*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.
- Clalüna M. (red.). (2001): *Konzepte und Thesen. Mehr Sprache — mehrsprachig — mit Deutsch*. Der Internationale Deutschlehrerverband. Luzern.
- Flieger K., Taraszcuk A. (2002): *Szkolny Dzień Języków Obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4. *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* (2004). CDN. Warszawa.
- Glaboniat M., Müller M., Rusch H., Schmiltz H., Wertenschlag L. (2000): *Prolife deutsch*. Langenscheidt. München.
- Glazer A. (2005): *Uczenie się języków wzbogaca*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Głowacka B. (2002a): *Co warto wiedzieć o Europejskim Portfolio Językowym*. „Perspektywy (mensuel educatif)”. Informator IV Targów Językowych, 13–15 IX 2002.
- Głowacka B. (2002b): *Europejskie Portfolio Językowe — droga do wielojęzyczności*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Głowacka B. (2002c): *Kilka refleksji na temat wielojęzyczności*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.

- Głowacka B. (2002d): *Europejskie portfolio językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym*. w: Wilczyńska W. (red.): *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.
- Głowacka B. (2003a): *Szkolenie nauczycieli języków obcych i języków mniejszości narodowych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Głowacka B. (2003b): *Europejskie portfolio językowe — dlaczego warto?*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Głowacka B. (2005): *Czego Janek się nauczy... Przewodnik dla nauczyciela*. CODN. Warszawa.
- Hermes L. (1999): *Mehrsprachigkeit und Kulturalität*. [www.brecht.fb15.uni-dortmund.de](http://www.brecht.fb15.uni-dortmund.de).
- Janas M. (2002): *Europejski Rok Języków praktycznie*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Kaczmarek A. (2002): *Techniki wspomagania rozwoju autonomii*. w: Wilczyńska W. (red): *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.
- Kapica-Curzynek J. (2003): *Zagadnienie dialogu kultur w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Keiper A., Abuja G., Moser W. (2003): *Von der Einsicht zur Selbstsicht: Kompetenzentwicklung mit dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarates*. „Erziehung und Unterricht”, 9–10.
- Kijewska J. (2005): *Uczenie się języków wzbogaca. Nim zacznę wdrażać Portfolio*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Komorowska H. (1996): *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Komorowska H. (2002a): *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna. Warszawa.
- Komorowska H. (2002b): *Ewaluacja w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok.
- Komorowska H. (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Krulak-Kempisty E. (2004): *Autonomizacja uczącego się a koncepcje wybranych podręczników do nauczania języka niemieckiego jako obcego*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Gdański.
- Kubiak B. (2005): *Europejski system certyfikacji znajomości języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Kubiak B. (2003): *Dwu- i wielojęzyczność dzieci*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Lotko H. (2002): *Nauka języka obcego jako jeden z czynników sprzyjających procesom integracyjnym Unii Europejskiej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Lubecka A. (1994): *Nauczyciel — ekspertem w dziedzinie kultury?*. „Języki Obce w Szkole”, nr ???.
- Marciniak I. (2003): *Standardy europejskie w kształceniu językowym w aspekcie oceny i samooceny*. „Neofilolog”, nr 22.
- Moja biografia językowa* (2005). Wersja pilotażowa Europejskiego Portfolio Językowego dla dzieci w wieku 7–10 lat. CODN. Warszawa.
- Murowska A., Zielińska J. (2002): *Otwarcie na języki i kultury świata*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Murowska A., Zielińska J. (2003): *Różnorodność i wielokulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Müller M., Wertenschlag L. (2002): *Profile deutsch in der Praxis*. Goethe Institut. München.
- Myczko K. (2001): *Kognition und interkulturelle Kompetenz*. in: Siek-Piskozub T.: *European year of languages*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.

- Nikitorowicz J. (red.), (1995): *Edukacja międzykulturowa*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana. Białystok.
- Nodari C. (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur*. Sauerländer. Aarau.
- Osiatyński W. (2004): *Nienawidzę, bo się boję*. Wywiad przeprowadzony przez Pawła Smoleńskiego. „Gazeta Wyborcza”, 31. 07–1. 08. 2004.
- Pamuła M., Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Sikora-Banasik D. (2005): *Czekając na Europejskie portfolio językowe dla dzieci. Rozwijanie wrażliwości i umiejętności interkulturowych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Pawlak M. (2005): *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów — dylematy i wyzwania*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Pfeiffer W. (2000): *Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachenvermittlung*. „Glottodidactica”.
- Połużyński B. (2002): *Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Polak K. (2003): *Miejsce szoku kulturowego podczas procesu przyswajania języka*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Schärer R. (2002): *Europäisches Sprachenportfolio und Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niepublikowany manuskrypt z Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji. Kraków 2000.
- Schneider G., Clalüna M. (red.), (2002): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel. Neuchâtel.
- Schneider G. (1999): *Wozu ein Sprachenportfolio?* Universität Freiburg/Schweiz. Freiburg.
- Siek-Piskozub T. (2001a): *European year of languages*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.
- Siek-Piskozub T. (2001b): *Konferencja Regionu Europy Środkowej FiPLV na temat Integracja Europejska — Komunikacja Interkulturowa — Nauczanie Języków Obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Sołtys Z. (2005): *Europek na lekcjach języka, czyli jak pracować z Portfolio dla dzieci*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Suszał A. (2003): *Europa i europejskie dziedzictwo kulturowe na lekcjach języka niemieckiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Szczucka-Kubisz N. (1999): *Edukacja dla wszystkich?* „Wiedza i Życie”, nr 5.
- Szulc R. (2003): *Europa językowa*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Stasiak H. (2001): *Portfolio — paszport językowy — jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Terrasi E. (1999): *Das schweizer Sprachenportfolio*. „Fremdsprache Deutsch”, nr 1.
- Trim J., North B., Coste D. (2000): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. München.
- Wieczorek E. (2002): *Punkt Kontaktowy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Wilkiel S. (2002): *Europejskie Centrum Języków Nowożytnych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Zawadzka E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Impuls. Kraków.
- Żylińska M. (2003): *Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6.

### Podręczniki 7–9 lat poddane badaniu empirycznemu

- Gross G., Kerner W., Puchta H. (2003): *Ja, klar*. Eli.
- Gross G., Kerner W., Puchta H. (2003): *Lehrerhandreichungen 1*. Eli.

- Gross G., Kerner W., Puchta H. (2003): *Ja, klar 2*. Eli.
- Gross G., Kerner W., Puchta H. (2003): *Lehrerhandreichungen*. Eli.
- Gross G., Kerner W., Puchta H. (2003): *Ja, klar 3*. Eli.
- Gross G., Kerner W., Puchta H. (2003): *Lehrerhandreichungen*. Eli.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastapilo L. (2005): *Ich und du 1*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastapilo L. (2005): *Ich und du. Zeszyt ćwiczeń 1*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastapilo L. (2005): *Ich und du. Poradnik dla nauczyciela 1*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kretek I., Strzemeska R. (2003): *Tip Top 1A*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kretek I., Strzemeska R. (2003): *Tip Top 1B*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kretek I., Strzemeska R. (2003): *Poradnik nauczyciela Tip Top 1A/1B*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kretek I., Strzemeska R. (2004): *Tip Top 2A*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kretek I., Strzemeska R. (2004): *Tip Top 2B*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kretek I., Strzemeska R. (2003): *Poradnik nauczyciela Tip Top 2A/2B*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2000): *Kängoo Kängoo Deutsch 1. 1*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2000): *Kängoo Kängoo Deutsch Poradnik metodyczny 1. 1*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2000): *Kängoo Kängoo Deutsch 1. 2*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2000): *Kängoo Kängoo Deutsch Poradnik metodyczny 1. 2*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2001): *Kängoo Kängoo Deutsch 2. 1*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2001): *Kängoo Kängoo Deutsch Poradnik metodyczny 2. 1*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2001): *Kängoo Kängoo Deutsch 2. 2*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2001): *Kängoo Kängoo Deutsch Poradnik metodyczny 2. 2*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2002): *Kängoo Kängoo Deutsch 3. 1*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2002): *Kängoo Kängoo Deutsch Poradnik metodyczny 3. 1*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2002): *Kängoo Kängoo Deutsch 3. 2*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewska E., Fuks A. (2002): *Kängoo Kängoo Deutsch Poradnik metodyczny 3. 2*. REA.
- Stasiak H., Andrzejewsk E., Fuks A. (2003): *Kängoo Kängoo Deutsch Portfolio*. REA.

### Podręczniki 10–12 lat poddane badaniu empirycznemu

- Betleja J., Grüttner D., Wieruszewska D. (2003): *Netz 1*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Betleja J., Grüttner D., Wieruszewska D. (2003): *Netz 1 Poradnik dla nauczyciela*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Betleja J., Grüttner D., Wieruszewska D. (2004): *Netz 2*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Betleja J., Grüttner D., Wieruszewska D. (2003): *Netz 2 Poradnik dla nauczyciela*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Betleja J., Grüttner D., Wieruszewska D. (2005): *Netz 3*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Betleja J., Grüttner D., Wieruszewska D. (2005): *Netz 3 Poradnik dla nauczyciela*. Wydawnictwo Szkolne PWN.

- Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2000): *Der, die, das neu dla klasy IV*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2000): *Poradnik nauczyciela dla klasy IV*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2001): *Der, die, das neu dla klasy V*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2001): *Poradnik nauczyciela dla klasy V*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2002): *Der, die, das neu dla klasy VI*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2002): *Poradnik nauczyciela dla klasy VI*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Krulak-Kempisty E., Reitzig L., Endt E. (2005): *Regenwurm 1A*. Langenscheidt.
- Krulak-Kempisty E., Reitzig L., Endt E. (2005): *Regenwurm 1B*. Langenscheidt.
- Krulak-Kempisty E. (2005): *Poradnik nauczyciela 1A/1B*. Langenscheidt.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2005): *Wir kl. IV*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2005): *Wir ćwiczenia dla klasy IV*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2003): *Poradnik dla nauczyciela 1*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2004): *Wir kl. V*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2004): *Wir ćwiczenia dla klasy V*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2004): *Poradnik dla nauczyciela 2*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2005): *Wir kl. VI*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2005): *Wir ćwiczenia dla klasy VI*. Lektor-Klett.
- Motta G., Książek-Kempa E., Wieszczezyńska E. (2004): *Poradnik dla nauczyciela 3*. Lektor-Klett.

### Strony internetowe

<http://culture2.coe.int/portfolio>  
[www.codn.edu.pl/portfolio](http://www.codn.edu.pl/portfolio)  
[www.de.wikipedia.org](http://www.de.wikipedia.org)  
[www.ecml.at](http://www.ecml.at)  
[www.euro.pap.com.pl/cgi-bin/europap.pl](http://www.euro.pap.com.pl/cgi-bin/europap.pl)  
[www.geocities.com/sprachenportfolio](http://www.geocities.com/sprachenportfolio)  
[www.1praca.gov.pl](http://www.1praca.gov.pl)  
[www.lingwistyka.uni.wroc.pl/~pawlowski/jue/jezykiue.html](http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl/~pawlowski/jue/jezykiue.html)  
[www.menis.gov.pl/wspolpraca/biezaca/europa\\_wszkole.hp](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/biezaca/europa_wszkole.hp)  
[www.menis.gov.pl/wspolpraca/kon\\_szkol/egzaminycertyfikatowe.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/kon_szkol/egzaminycertyfikatowe.php)  
[www.menis.gov.pl/wspolpraca/kon\\_szkol/rola\\_organizacji.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/kon_szkol/rola_organizacji.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/kon\\_szkol/seminarium.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/kon_szkol/seminarium.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/dzien.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/dzien.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/europej.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/europej.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/europejskie\\_p.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/europejskie_p.php)

[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/obchody03.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/obchody03.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/propoz.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/propoz.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/scrabble.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/scrabble.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/260903.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/260903.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj\\_2001/260904.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/erj_2001/260904.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/komisja/decyzja.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/komisja/decyzja.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/komisja/komisja.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/komisja/komisja.php)  
[www.menis.dov.pl/wspolpraca/rada\\_europy/rok\\_2005.php](http://www.menis.dov.pl/wspolpraca/rada_europy/rok_2005.php)  
[www.menis.gov.pl/wspolpraca/szkoly\\_europejskie/szkoly\\_euro.php](http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/szkoly_europejskie/szkoly_euro.php)  
[www.opoka.org.pl/biblioteka/X/XU/rpeuropy.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/X/XU/rpeuropy.html)  
[www.sprachen.ac.at/portfolio](http://www.sprachen.ac.at/portfolio)  
[www.sprachenportfolio.ch](http://www.sprachenportfolio.ch)  
[www.wsl.edu.pl/?menu\\_id=77&id=130&searchyear=2004](http://www.wsl.edu.pl/?menu_id=77&id=130&searchyear=2004)



Ewa Andrzejewska  
Uniwersytet Gdański, KKNJO

## Nauka dwóch języków obcych od pierwszej klasy szkoły podstawowej a świadomość językowa dzieci

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych zyskuje coraz większą popularność także w Polsce, co przejawia się zarówno we wzroście liczby dzieci, które uczą się ich od pierwszej klasy, pojawianiu się nowych podręczników, jak i ilości publikacji dotyczących tej dziedziny glottodydaktyki. Nauczanie to w młodszych klasach szkoły podstawowej ujmowane jest w różnorakie formy organizacyjne, m.in. takie, w których dzieci już od najmłodszych lat w różny sposób (materiały, metody i warunki nauczania: ilość godzin, równoczesność, kontekst itd.) uczą się więcej niż jednego języka obcego. Badania w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych w młodszych klasach szkoły podstawowej obejmują głównie metody i zasady pracy z dziećmi, stosowanie środków dydaktycznych, kształcenie nauczycieli oraz poszczególne koncepcje i formy organizacji. Obok tych, niewątpliwie ważnych i wymagających dalszych studiów zagadnień, na uwagę zasługuje rozwój świadomości językowej dzieci uczących się dwóch języków obcych. O zdolności do refleksji nad językiem uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej świadczą ich liczne wypowiedzi i prace<sup>1</sup>.

„Blumen” to bardzo dziwne słowo, zauważa Luis. Dziwi się, jak Niemcy mogli nazwać „niebieskiego pana” („blue man”) „kwiatami”? Paweł przypisuje językowi ojczystemu funkcję komunikacyjną. W swoim portrecie językowym<sup>2</sup> rezerwuje dla niego usta, co komentuje w ten sposób: „Język polski to usta,

<sup>1</sup> Wypowiedzi i prace uczniów pochodzą z pierwszych klas jednej ze szkół podstawowych w Gdańsku, w której dzieci uczą się równocześnie niemieckiego i angielskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo na każdy z nich. Obserwacja przebiegu procesu uczenia się dwóch języków obcych, podjęta przez Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych UG, wynikała z potrzeby zbadania i opisu coraz częstszego zjawiska uczenia się przez dzieci już od najmłodszych lat więcej niż jednego języka. W zaplanowanym na sześć lat projekcie badawczym biorą udział cztery klasy (ponad 80 uczniów): dwie realizują program nauczania równoległego (tj. te same treści i metody nauczania), dwie pozostałe zaś uczą się języka angielskiego i niemieckiego bez korelacji materiału nauczania. Jednym z podejmowanych problemów badawczych jest tu m.in. rozwój świadomości językowej dzieci.

<sup>2</sup> Portrety językowe przygotowane zostały przez dzieci pod koniec pierwszego roku nauki. Została tu wykorzystana koncepcja Krumma i Jenkins (Krumm/Jenkins, 2001).

dlatego że mogę porozumieć się z kolegami w tym języku. Język angielski to oczy: patrzę na angielskie filmy i programy, język niemiecki uszy: często słucham piosenek po niemiecku". Agatka uznaje, że język polski jest domeną mózgu, ponieważ w nim myśli i porozumiewa się. Emocjonalny stosunek do danego języka wyraża się poprzez wybór symbolu serca i koloru czerwonego. Jaś także uważa, że myśli po polsku, ponadto język ten jest dla niego medium do nauki, przyswajania wiedzy. W jego sercu jest jednak miejsce dla dwóch języków, gdyż dzięki ich nauce może zyskać przyjaciół. Agnieszka ocenia, że więcej uczy się i zapamiętuje w języku angielskim, dlatego cała głowa zarezerwowana jest dla niego, na dodatek do jego oznaczenia wybrała kolor czerwony, który większość dzieci zarezerwowała dla języka ojczystego.

### Świadomość językowa

Świadomość językowa przejawia się w dużej liczbie różnorodnych zachowań. Niektórzy badacze uznają, że dotyczy ona jedynie refleksji nad gramatyką, np. spostrzegania zróżnicowania w zakresie gramatyk różnych języków (*Bewusstsein der Sprachform / Grammatikunterricht*, Bleyhl 2000: 10), co prowadzi nawet do postawienia znaku równości pomiędzy świadomością językową a nauczaniem gramatyki. Inni z kolei do przejawów świadomości językowej zaliczają płacz pięcioletniego dziecka, bezradnego z powodu niezrozumienia jego wypowiedzi, autokorekty dzieci, pytania o nazwy przedmiotów, spostrzeżenia, że piosenka lub program telewizyjny są prezentowane w innym języku niż ojczysty, a także umiejętność rozumienia i opowiadania dowcipów (Kubaneck/Edelenbos 2001: 57). U podstaw tak odmiennej interpretacji wymienionych zachowań leży samo pojęcie świadomości językowej, które jest terminem wieloznacznym i obejmuje różnorodne aspekty języka oraz różne zachowania językowe. Karczmarek, badając świadomość językową (poczucie językowe) dzieci, definiuje ją jako „zdawanie sobie przez dziecko sprawy z różnych faktów językowych i wymawianiowych oraz zainteresowanie się w pewnym sensie teorią języka, zjawiskami metajęzykowymi” (Karczmarek 1977: 108–109). Zdaniem Krasowicz-Kupis (2004: 19) z kolei, „świadomość językowa oznacza świadomość istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonywanie świadomych operacji na języku (symbolach i regułach)”. Wolff zaś określa ją jako element szeroko rozumianej wiedzy o języku, w którym to ujęciu świadomość językowa stanowi tę część wiedzy, będącą zdolnością do metajęzykowej refleksji (Wolff, 1995). Ze względu na różne aspekty języka wyróżnić można świadomość fonologiczną, morfologiczno-składniową, seman-

tyczną itd.; pewną jej odmianą jest także świadomość pisma (Krasowicz-Kupis 2004: 19). Obok terminu świadomość językowa stosowane jest również określenie świadomość metajęzykowa — używane są one niekiedy synonimicznie, chociaż nie odnoszą się w pełni do tych samych zjawisk. Świadomość metajęzykowa obejmuje np. rozumienie i użycie terminów takich, jak: wyraz, głoska, litera, zdanie, interpunkcja, koniugacja itp. Świadomość językowa jest natomiast pojęciem szerszym, do którego zalicza się również komentarze małych dzieci dotyczące ich własnych wypowiedzi, artykułowanie obaw przed popełnieniem błędu, poprawianie własnych pomyłek, świadomość istnienia języków obcych itp.

### Rozwój świadomości językowej

Świadomość językowa nie zajmowała w badaniach nad rozwojem języka dzieci ważnego miejsca, gdyż uznawano, że pojawia się ona znacznie później niż w wieku dziecięcym i zaczyna odgrywać pewną rolę dopiero w procesie uczenia się czytania i pisania (Krasowicz-Kupis 2004: 11). Rozwój badań nad nabywaniem języka przez dzieci doprowadził jednak do zmiany poglądów w tej dziedzinie i pojawienia się różnych koncepcji rozwoju świadomości językowej.

Eve Clark dowodzi, że kształtuje się ona wraz z rozwojem języka i jest immanentnym elementem zachowań językowych człowieka. W jej ujęciu jest ona oparta na negatywnym sprzężeniu zwrotnym. Fakt, iż dzieci uświadamiają sobie nieadekwatność swoich wypowiedzi, pozwala przyjąć, że są one świadome reguł języka (stąd wynikają tzw. autopoprawki dziecięce). Herriman i Van Kleeck twierdzą, że świadomość językowa pojawia się około 6. roku życia wraz z osiągnięciem przez dziecko tzw. stadium operacji konkretnych (Piaget). Podstawę dla jej rozwoju stanowią wówczas zdolność do decentracji i rozumienie odwracalności. W zakresie sprawności metajęzykowych dzieci rozumieją dwuznaczności, potrafią dokonywać ocen składniowych oraz manipulować środkami językowymi z zachowaniem tego samego znaczenia wypowiedzi. W stadium przedoperacyjnym (od 2. do 6. roku życia) język stanowi dla nich głównie środek komunikacji albo przedmiot zabawy. Autokorekta pojawia się wówczas, gdy zachowanie językowe dziecka nie przynosi zamierzonych skutków. W zakresie świadomości słowa jako znaku językowego stwierdzono, że dzieci do 5. roku życia identyfikują słowa z przedmiotami i zdarzeniami (Piaget, Wygotski) i dopiero w trakcie nauki szkolnej rozwija się u nich świadomość słowa jako terminu metalingwistycznego. Jednak ujmowanie świadomości językowej z perspektywy faz rozwoju dziecka spotkało się z krytyką, badania wykazały bowiem, iż dzieci przed stadium operacyjnym potrafią rozróżniać słowo od desygnatu, manipulować środka-

mi językowymi i rozumieją dwuznaczności. Stwierdzono też, że osiągnięcie stadium operacji konkretnych sprzyja wprowadzie jej rozwojowi, ale nie jest warunkiem koniecznym (Krasowicz-Kupis 2004, 27–40).

Karmiloff-Smith i Gombert reprezentują pogląd, iż rozwój świadomości językowej, podobnie jak rozwój języka, przebiega w następujących po sobie procesach reorganizacji wiedzy. Idąc dalej tym tropem, rozwój różnych domen językowych i zarazem świadomości w ich zakresie nie przebiega równolegle (modularność języka). Dziecko może więc w danym okresie dysponować świadomością językową w odniesieniu tylko do pewnych aspektów języka lub w różnym stopniu do różnych. Na rozwój owej świadomości wpływają zarówno procesy kognitywne uwarunkowane genetycznie, jak i językowe interakcje z otoczeniem, (pozytywne i negatywne wzmocnienia). Wczesna świadomość może być stymulowana przez zadania językowe, w tym np. ćwiczenia w czytaniu i pisaniu (ich nauka opiera się na świadomości środków językowych), a jej rozwój związany jest także z rozwojem poznawczym, choć nie ma tu ścisłej korelacji z określoną fazą rozwoju stadialnego, jak u Piageta. Ponadto Karmiloff-Smith dowodzi, iż rozwój językowy wpływa na rozwój kognitywny dziecka, a nie jest tylko jego pochodną (Klann-Delius 1999: 118–119; Szagun 2000: 162–164). Świadomość językowa może być zatem stymulowana przez otoczenie, a jej poszerzanie pozytywnie wpływa na dalszy rozwój językowy dziecka.

Niezależnie od rozbieżności występujących w różnych koncepcjach, każda z nich przyznaje, iż można mówić o świadomości językowej u dzieci w wieku 6, 7 lat, a więc uczniów pierwszej klasy<sup>3</sup>. Uznaje się również, że wczesne jej przejawy pojawiają się pomiędzy czwartym a piątym rokiem życia, a niektórzy badacze twierdzą nawet, że już w drugim.

### Świadomość językowa a nauczanie języków obcych

Znaczenie świadomości językowej zbadane zostało w odniesieniu do nielicznych dziedzin, a badania owe dotyczyły głównie jej znaczenia w kontekście osiągnięcia dojrzałości do nauki czytania i pisania (Krasowicz-Kupis 2004). Udowodniono np., że dzieci, którym nieobca jest refleksja nad językiem, mające świadomość, iż zdania składają się z wyrazów, a wyrazy z liter, szybciej i łatwiej nabywają umiejętność czytania i pisania (Elschenbroich 2001: 102).

Z perspektywy nauki języka obcego świadomość językowa określana jest jako zdolność, która rozwija się wraz z przyswajaniem nowego języka i obejmuje zarówno wiedzę deklaratywną i proceduralną oraz pozwala na wgląd

<sup>3</sup> Koncepcje dotyczące rozwoju świadomości językowej przedstawione zostały obszernie w pracy Krasowicz-Kupis, 2004, 27–40.

i sterowanie procesami posługiwania się tym językiem. Jednocześnie podkreśla się tu sprzężenie zwrotne pomiędzy świadomością językową w zakresie języka ojczystego i obcego. Potoczne mniemanie, że nauka kolejnego języka przychodzi szybciej i łatwiej, implikuje, wg Schmidt-Schoenbein, przekonanie, że uczący się dysponuje większą świadomością językową oraz świadomością procesu uczenia się, co ułatwia mu naukę (Schmidt-Schoenbein 2001: 57).

Z perspektywy historycznej warto odnotowania wydają się uwagi Jeana Paula (1763–1825), Pestalozziego (1746–1827) i Wilhelma Humbolda (1767–1835). Uważali oni, że okres dzieciństwa jest najbardziej korzystny do stymulowania refleksji nad językiem, a (Jean Paul mówił o 6-latkach, Humboldt o 9-latkach) rozbudzanie świadomości językowej pozytywnie wpływa na dalszy rozwój. Najefektywniejszym sposobem stymulacji owych refleksji jest nauka języka obcego, w szczególności takiego, który nie był nauczany metodą naturalną, a więc łaciny. Rola nauczyciela w rozbudzaniu świadomości językowej miała zaś polegać na takim wyborze i prezentacji materiału, żeby ukazywał on najciekawsze struktury i zjawiska różne lub podobne w obu językach (Kubanek-German 2003: 40–41).

W opisie procesów przyswajania języka z perspektywy teorii przetwarzania informacji zasadnicze znaczenie przy wprowadzaniu nowych danych mają, wg Wolffa, uprzednio nabyte informacje. Stanowią one podstawę reorganizacji dotychczasowej wiedzy, np. w zakresie nauki drugiego języka podstawą jest świadomość w zakresie języka bazowego (Wolff 1995: 216). W szkolnym procesie glottodydaktycznym oznaczałoby to konieczność wspierania i rozwijania refleksji nad językiem<sup>4</sup>.

W teorii i praktyce nauczania języków można wymienić liczne poglądy na temat roli świadomości językowej w ich przyswajaniu. Metody gramatyczno-tłumaczeniowa i kognitywna podkreślają jej znaczenie, audiolingualna zaś, dążąca do wytworzenia nawyków mownych, neguje je. Koncepcje, które ujmują świadomość językową jako znajomość reguł gramatycznych, uznają, że nauka języka obcego przez osoby dorosłe zdeterminowana jest właśnie nią, a u jej podstaw leży z kolei umiejętność rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego; co się zaś tyczy dzieci — przed osiągnięciem stadium operacji formalnych, czyli przed 12. rokiem życia, nie są one w stanie w sposób świadomy uczyć się reguł gramatycznych.

W nauczaniu języków obcych dzieci na świadomość językową i szeroko rozumianą refleksję nad językiem można spojrzeć z co najmniej dwóch per-

<sup>4</sup> „Der Lerner muss sich sein Sprachverarbeitungswissen erschließen, er muss sich bewusst machen lernen, wie er lernt und wie er Sprache lernt, seine Reflexion über Sprache muss gefördert werden.” (Wolff, 1995: 222).

spektyw. Jedną z nich jest koncepcja „language awareness”. Powstała ona jako próba zwiększenia efektywności nauczania języków w Anglii i pierwotnie była pomyślana jako moduł uzupełniający w nauczaniu języka ojczystego i obcego, czyli dodatkowe zajęcia language awareness dla wszystkich poziomów kształcenia (Hawkins 1981, w: Schmidt-Schoenbein 2001). Koncepcja ta zakładała, że dzięki stymulacji świadomości językowej podniesiona zostanie efektywność nauczania. Refleksję nad językiem kształtować miało uświadamianie struktur i konwencjonalnych zasad posługiwania się nim oraz uwrażliwienie nań poprzez jego świadome używanie. Rozwijanie świadomości językowej opierało się na porównywaniu podobnych i odmiennych struktur językowych. W zakresie wczesnoszkolnej nauki języka koncepcja ta, w zmienionym dla potrzeb dziecka kształcie, była propagowana przez Hellwiga. Uważał on, iż świadomość można rozwijać poprzez dostarczenie odpowiedniego inputu językowego i właściwą organizację procesu dydaktycznego (*Ganzheitlicher Unterricht mit Spielen, Sprechen und Handeln*, Hellwig 1995: 30–32). Hermann-Brennecke (1993) postuluje ponadto systematyczne porównywanie zjawisk językowych, w tym także pisma różnych języków.

Jeszcze innym punktem odniesienia mogą być różne style uczenia się oraz podział uczniów na poszczególne typy, np. nauka przez zabawę, działanie przeznaczona jest przede wszystkim dla typu ekspresywno-komunikatywnego, lecz nie dla refleksyjnego. Postulowane w programach nauczania języka niemieckiego dla klas I–III metody i techniki pracy na lekcji koncentrują się na zabawowym charakterze zajęć. Słusznie zwraca uwagę prof. Iluk na to, że „choć zainteresowanie zabawą jest nadal duże, to dzieci zaczynają doceniać coraz silniej możliwość nauczania się czegoś [...]. Zaznaczają się już elementy pamięci logicznej, a także zmiany w sferze intelektualnej i osobowości. Dzieci artykułują coraz wyraźniej chęć poznania sensu i celu wszystkich działań” (Iluk 2002: 41). Pomijanie tego aspektu może wpływać demotywująco na naukę języka obcego.

### Przejawy świadomości językowej u dzieci uczących się dwóch języków obcych od pierwszej klasy<sup>5</sup>

Jeżeli przyjmuje się, że siedmioletnie dzieci zdolne są do refleksji nad językiem, to nasuwa się pytanie, jak przejawia się ona u tych, które przez rok uczyły się dwóch języków obcych?

<sup>5</sup> Badania prowadzone były systematycznie od początku roku szkolnego przez cały czas trwania nauki, portrety językowe wykonane zostały przez dzieci pod koniec pierwszego roku nauki, w maju 2005.

Początek roku szkolnego i rozmowy z dziećmi na ten temat pokazały, zgodnie z oczekiwaniami, że większość z nich miała już — w różnej formie — kontakt z językiem obcym (głównie angielskim) — pod pojęciem tym rozumiały one język, którego się uczą. Często jednak rozszerzały znaczenie na każdy język, jakiego się uczyły, co prowadziło do wysnucia wniosku, że język polski również jest językiem obcym. Z drugiej strony, nierzadko zdarzało się też zawężanie znaczenia jedynie do szkolnej sytuacji uczenia się (język angielski w sytuacji, gdy ktoś posługuje się nim w rozmowie w kraju czy za granicą, nie był przez dzieci określany jako obcy). Prototypowy był zatem — na początku nauki dwóch języków obcych w klasie pierwszej — angielski nauczany w szkołach.

W trakcie rocznej pracy w szkole prowadzone były obserwacje zachowań językowych uczniów m.in. w zakresie przełączania kodów, decyzji dotyczących wyboru środków językowych (język angielski lub niemiecki) do wykonywania określonych zadań, preferencji w zakresie nauczanych języków, strategii uczenia się w zależności od języka, wzajemnych relacji pomiędzy polskim, angielskim, niemieckim — w różnych aspektach, a także roli jednoczesnego eksponowania ucznia na to samo pojęcie w dwóch językach w procesie zapamiętywania. Obok obserwacji realizowano również wywiady z uczniami, planowane prace projektowe, lekcje rozwijające świadomość językową oraz prace nad przygotowywaniem własnych portretów językowych.

Przyjmując za Karczmakiem (1977: 108–110), że kształtowanie świadomości językowej następuje w rezultacie zaciekawienia językowego, a ono z kolei przejawia się pytaniami o znaczenie słów, dobieraniem nazw, pytaniem o nazwy przedmiotów i zjawisk, to takie zachowania były bardzo częste. Dobieranie nazwy np. koloru czy zwierzęcia spośród niemieckich i angielskich, autokorekty dzieci czy korekty kolegów w tym zakresie świadczyły o zdolności do analizowania oraz dostrzegania podobieństw i różnic. Odpowiednie na danym etapie nauki zadanie skłaniało uczniów do refleksji, chcieli oni uzyskiwać od nauczycieli nie tylko poprawną formę, ale także oczekiwali bezpośredniej informacji, w jakim jest ona języku i dlaczego np. podobnie brzmi w obu.

Van Kleeck twierdzi, że uczenie się drugiego języka wpływa na rozwój świadomości słowa (Krasowicz-Kupis 2004: 59). Obserwacje dzieci pozwalają stwierdzić, że nauka dwóch języków obcych stymuluje tę świadomość w sposób szczególny, przede wszystkim stwarzając szersze możliwości porównywania słów. Okazało się, że uczniowie często posługują się strategią domniemanie różnorodności: inny język (także ojczysty) to inne słowo, głównie w zakresie brzmienia<sup>6</sup>. Zaskoczeniem, a czasem wręcz oburzeniem reagują więc, gdy

<sup>6</sup> Por. strategię przyswajania słownictwa w języku ojczystym (Eve Clark Kontrasthypothese i Markman Ausschlusslichkeitsprinzip).

słowa brzmią podobnie. Porównując języki, kładą nacisk na różnice lub podobieństwa w zakresie słownictwa (dane słowa są inne, języki różnią się słówkami, istnieją w nich podobne słowa, np. „Katze”/”cat” / „kot” lub podobne nazwy kolorów w języku niemieckim i angielskim, porównują też ilość liter np. w wyrazach „cat” i „kot”, które są podobne w języku polskim i angielskim, gdyż mają 3 litery). Ponadto okazuje się, że dzieci identyfikują obcojęzyczne wyrazy z najbardziej prototypowymi dla nich atrybutami przedmiotów — preferują np. słowo „flower”, bo „pachnie” ono jak kwiat, „Apel”, ponieważ brzmi „smacznie” („gdy mówię ‘Apfel’, to jakbym się robił kwaśny”), „schwarz”, ponieważ to „bardzo czarne słowo” („takie czarne, że aż rozciąga się na całą kartkę”).

O preferencjach dzieci wobec poszczególnych języków obcych można mówić na podstawie zachowań językowych na lekcji, ich bezpośrednich wypowiedzi (tzw. autonarracje) oraz portretów językowych. Pokazały one, iż nie istnieją jednoznaczne preferencje wobec któregoś z języków. W przypadku uczenia się niemieckiego i angielskiego równocześnie szczególnie znamienne wydają się wypowiedzi typu: „Chętniej uczę się niemieckiego, bo się go nie uczyłam/-em w przedszkolu, a angielskiego już się uczyłam/-em”. Zatem brak efektu nowości w przypadku nauki języka angielskiego powoduje spadek motywacji, gdy pojawia się drugi język. W portretach językowych preferencje ujawniają się zarówno poprzez wybór koloru (czerwień zarezerwowana w większości dla języka polskiego), zaznaczoną powierzchnię (brak jednolitych wyników, zarówno język ojczysty, jak i angielski lub niemiecki) oraz wybór określonej części ciała (serce to najczęściej polski).

W zakresie refleksji nad stopniem trudności w nauce języków wnioski dzieci są różnorodne. Te, które wcześniej uczyły się angielskiego, uważają, że jest on łatwiejszy, ponieważ łatwiej mogą sobie przypomnieć poszczególne słowa i wyrażenia. Te zaś, które rozpoczynały naukę dwóch języków równocześnie, twierdzą, że to niemiecki jest językiem łatwiejszym do nauki albo, że oba są tak samo łatwe do przyswojenia. Portrety dokumentują też refleksję nad stopniem opanowania języka. Słowa krótkie oraz takie, których zapis jest bardziej zbliżony do wymowy, uznawane są przez dzieci za łatwe. Uważają one także, iż w porównaniu z językiem polskim języki obce są prostsze (emocjonalne nastawienie wynikające z doświadczenia, np. „nie potrafię mówić polskiego ‘r’, a w niemieckim i angielskim głoskę tę potrafię wymówić bardzo dobrze” — w tym przypadku nauka języków obcych ma charakter terapeutyczny, prowadzi do pozytywnej samooceny dziecka). W odniesieniu do wiedzy metajęzykowej pojawiły się opinie, że najtrudniejszy jest język polski, zaś angielski i niemiecki nie są trudne, gdyż nie ma w nich odmiany końcówek rzeczowników.

Ocena brzmieniowej strony języka również jest zróżnicowana. Stwierdzenie, że dany wyraz „ładniej brzmi” wynikało niekiedy z przeświadczenia, iż nie jest trudne do wymówienia, lub miało źródło w emocjonalnym nastawieniu (np.



„mój dziadek mówi po niemiecku”). Słowo brzmi dla dziecka „ładniej”, gdy — z jego perspektywy — obraz graficzny bardziej odpowiada wymowie (np. preferencja „gelb” w stosunku do „yellow”).

Wiedza ogólna i doświadczenia kulturowe w dużym stopniu wpływają na preferencje językowe. Wśród badanych dało się zauważyć, iż kontakty z rodziną za granicą czy nawet świadomość posiadania zagranicznych krewnych powodowały większe zainteresowanie językami obcymi, większą świadomość ich istnienia. Na uwagę zasługuje także obserwowany często wpływ wiedzy ogólnej na świadomość i zainteresowanie językami, np. Paweł chciał się uczyć rosyjskiego, bo w Rosji powstał największy samolot na świecie, Antonow 225.

### Możliwości stymulowania świadomości językowej w ramach wczesnoszkolnej nauki języków obcych

Przyjmując, że świadomość językowa pozytywnie wpływa na rozwój kognytywny dzieci, a tym samym na naukę języków obcych, nasuwa się pytanie, w jakim zakresie może być ona stymulowana w ramach nauki szkolnej. W literaturze przedmiotu i podręcznikach do nauki języków obcych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym problem ten pojawia się marginalnie. Na uwagę zasługują niektóre propozycje, wskazujące na rolę świadomości językowej dzieci, tj. autonarracje, portfolio językowe, uwrażliwienie na pozajęzykowe formy komunikacji, jak również na dźwięki obcego języka oraz świadomość językową w zakresie różnych (kulturowo) norm komunikacji.

Jedną z możliwości rozwijania owej świadomości są rozmowy z dziećmi. Pytania zadawane przez nauczyciela kierują uwagę na zagadnienia związane z językiem (językami) oraz procesem jego (ich) uczenia się i skłaniają do refleksji. Wypowiedzi uczniów stanowią tzw. autonarracje, a te, zdaniem Klus-Stańskiej, „mogą sprzyjać tworzeniu metawiedzy o własnych procesach poznawczych, jeśli zachęcimy uczniów do opowiadania o swoich perypetiach intelektualnych” (2002: 211).

W koncepcji portfolio językowego zawarte jest przekonanie o wspierającej roli świadomości językowej w językowym rozwoju uczniów. Wyraża się ono w zadaniach skłaniających do porównywania języków (Legutke, *Mein Sprachenportfolio np. Wie heißt Deutsch, Deutschland, Österreich oder Schweiz in verschiedenen Sprachen* itd.), refleksji nad biografią językową, tytułach stron zapisanych w różnych językach (Moja biografia językowa, np. Mój pamiętnik: My diary, Mon journal, Mein Tagebuch)<sup>7</sup> czy w koncepcji paszportu językowego.

<sup>7</sup> Szkoda, że nie ma napisów np. po rosyjsku, co zwróciłoby uwagę dzieci na różnice w zakresie alfabetu. Obserwacje potwierdzają bowiem ich zainteresowanie formą graficzną, szczegó-

Kubanek-German proponuje refleksję nad pozajęzykowymi formami komunikacji, aby zwrócić uwagę na język jako jeden z możliwych jej środków (Kubanek-German, 2003: 41). Posługiwanie się nim jest dla dzieci oczywistością, dlatego zaakcentowanie istnienia innych form komunikowania się może być elementem stymulowania świadomości językowej. Wprowadzeniu w tę problematykę mogą służyć ćwiczenia oddechowe oraz zadania związane ze świadomym powstrzymywaniem się od komunikacji językowej (Schweigeübungen). Jako dalszą formę stymulowania świadomości językowej Kubanek proponuje np. naukę pewnych elementów języka migowego<sup>8</sup> czy sposobów porozumiewania się Indian<sup>9</sup>.

Świadomość językowa może być podnoszona także poprzez uczenie uwrażliwienia na melodię danego języka. Autorka widzi tu szczególną rolę w prezentowaniu dzieciom utworów lirycznych (Kubanek-German 2001: 41). W szkołach waldorfskich świadomość melodii obcego języka stymulowana jest m.in. poprzez pamięciowe opanowywanie przez dzieci fragmentów utworów lirycznych, tak by odtwarzanie ich z pamięci następowało w oparciu o strukturę dźwiękową, a nie semantyczną (Jaffke 1994: 260). Ćwiczenia te mają na celu przyswojenie dźwiękowego oraz muzyczno-rytmicznego aspektu języka obcego, zaś dominującym elementem tego procesu ma być estetyczno-emocjonalne przeżycie.

Aby stymulować świadomość w zakresie różnych norm użycia języka proponuje się też zadanie, polegające na tym, iż kolejność wypowiedzi uwarunkowana jest wiekiem mówiących — od najstarszych do najmłodszych, tak jak ma to miejsce w plemionach indiańskich (Kubanek-German 2001: 41).

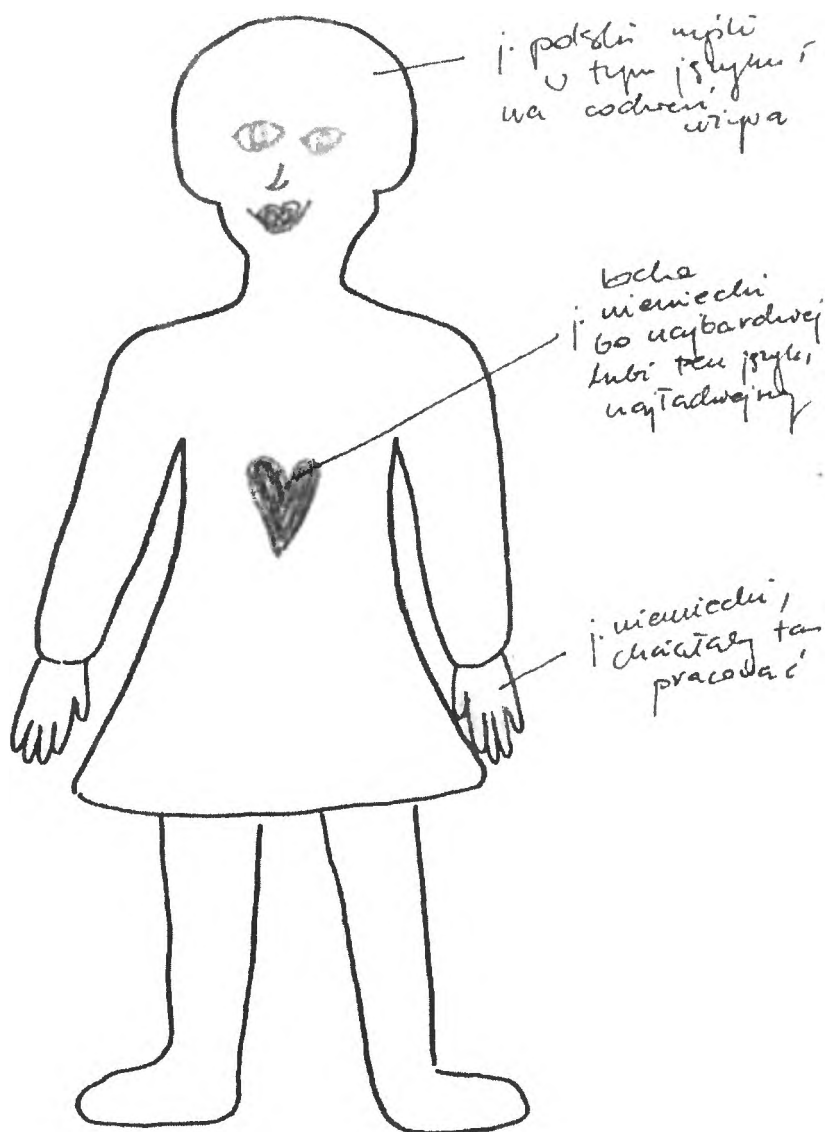
Obok waloru językowego równie istotna wydaje się także refleksja nauczyciela nad świadomością językową uczniów. Jest ona ważnym elementem w ich poznawaniu, w próbie badania sposobu podejścia do języka. Proponowane w programach i poradnikach formy pracy uwzględniają jednak głównie typ ekspresywno-komunikatywny, pomijając dzieci wyczulone na refleksję, skupione na gromadzeniu faktów językowych. Prowadzi to czasem do infantylizacji zajęć w młodszych klasach, a — jak pokazały badania — dzieci z I klasy są cie-

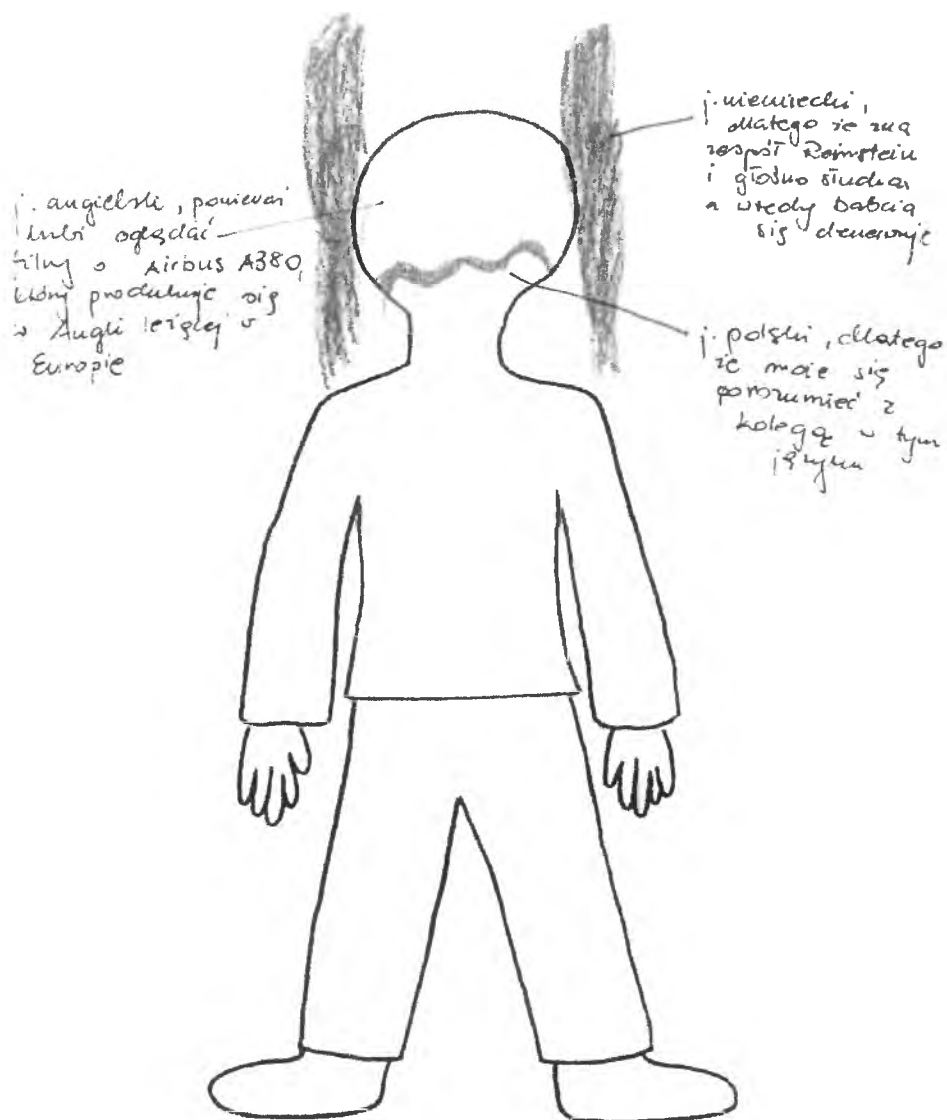
nie, gdy pojawiają się inne niż w języku polskim litery (np. zainteresowanie w pierwszej klasie budzą umlauty; dzieci skłonne są początkowo twierdzić, że to błędy w druku lub na tablicy — są w stanie zaakceptować pojedyncze kropki nad samogłoskami, bo „i” też ma kropkę, jednak pojawienie się dwóch kropek nad jedną literą budzi zdziwienie i fascynację). Nauczyciele zbywają pytania dzieci milczeniem lub są zakłopotani, gdyż zgodnie z zaleceniami metodycznymi zajmowanie się pismem w najmłodszych klasach w ramach nauki języków obcych jest niewskazane (Por. też przykłady uwrażliwienia na pismo: *Aurelia*, tom 2, książka ćwiczeń, str. 26).

<sup>8</sup> Por. zadania w podręczniku *Aurelia*, tom 1, rozdział 9, str. 70-71. Das stumme Alphabet; *Aurelia*, tom 2, mowa bez słów, książka ćwiczeń, str. 54.

<sup>9</sup> Informacje o projektach w: Kubanek-German, 2003: 41.

kawe zjawisk językowych, wysuwają własne hipotezy i oczekują od nauczyciela wsparcia oraz stymulacji. Co wydaje się także istotne, świadomość językową można ujmować w kontekście świadomości kulturowej i poprzez jej rozwój pozytywnie wpływać na ów aspekt nauczania języków obcych w młodszych klasach szkoły podstawowej.





## Bibliografia

- Augustyn, Błaszowska, Fredigg D. Ambrosio, Kirsch, Scherling (1995): *Aurelia. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla dzieci młodszych*. Warszawa. Rea, Langenscheidt.
- Bleyhl W. (2000): *Wie funktioniert das Lernen einer fremden Sprache? w: Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover. Schroedel, S. 9–23.
- Edelenbos P., Kubanek A. (2001): *Fremdsprachen lernen mit Spaß. Wie Eltern ihre Kinder fördern können*. Freiburg, Basel, Wien. Herder.
- Elschenbroich D. (2002): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München. Goldmann.
- Hellwig, K. (1995): *Bewusster Umgang mit der Fremdsprache — schon in der Grundschule?* In: Gnutzmann C., Königs F. G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen. Narr, S. 127–146.
- Hellwig K. (1995): *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning. Max Hueber Verlag.
- Hermann-Brennecke G. (1993): *Sprachsensibilisierung in der Grundschule*. In: „Neusprachliche Mitteilungen“, 42, 2, S. 101–109.
- Iluk J. (2002): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice. Wydawnictwo Gnome.
- Jaffke Ch. (1994): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Weinheim. Deutscher Studien Verlag.
- Karczmarek L. (1977): *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin. Wydawnictwo Lubelskie.
- Klann-Delius G. (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar. Metzler.
- Klus-Stańska D. (2002): *Narracja w szkole*. w: Trzebiński J. (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 189–220.
- Krasowicz-Kupis G. (1999): *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin. UMCS.
- Krumm, H.-J., Jenkins E.-M (2001): *Kinder und ihre Sprachen — lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts — gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien. Eviva.
- Kubanek-German A. (2001): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1: Ideengeschichte*. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann.
- Kubanek-German A. (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann.
- Kubanek-German A. (2000): *Language Awareness im frühen Fremdsprachenunterricht*. In: „Fremdsprachen Frühbeginn“, nr 6, s. 5–9.
- Schmidt-Schönbein G. (2001): *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin. Cornelsen.
- Szagon G. (2000): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim. Beltz.
- Wolff D. (1995): *Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb*. In: Gnutzmann C., Königs F. G. (wyd.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen. Narr, S. 201–224.
- Wolff D. (2000): *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine konstruktivistische Perspektive*. In: Kühn P. (wyd.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim, Zürich, New York, S. 99–124.

Małgorzata Krzemińska-Adamek  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

## Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Bajka to jeden z pierwszych gatunków literackich, z jakim człowiek spotyka się od najwcześniejszych momentów życia. Wyjątkowa atmosfera tych utworów, problemy bohaterów, walka dobra ze złem, nadprzyrodzone zjawiska — to wszystko pociąga w bajkach dzieci, a uczniowie języków obcych nie są tu wyjątkiem. W ich przypadku teksty te są zresztą nie tylko zachętą i bodźcem motywującym do nauki, ale, co bardzo istotne, mogą stanowić doskonałe źródło materiału językowego.

Niniejszy artykuł przedstawia pokrótce korzyści, jakie wynikać mogą z wprowadzenia pracy z bajką do planu kursu językowego dla dzieci oraz opisuje przeprowadzone badanie w działaniu, którego głównym celem było sprawdzenie, czy opowiadanie bajek w klasie może mieć wpływ na rozwój receptywnej wiedzy leksykalnej uczniów.

Bajka jako gatunek literacki posiada cechy, które czynią ją idealnym materiałem do użytku na lekcjach. O jej bogactwie stanowią przede wszystkim środki stylistyczne, dzięki którym jest ona dla uczniów atrakcyjna, zrozumiała i łatwa do przyswojenia.

Wśród wielu środków wyrazu obecnych w bajkach wymienić można rymy, specyficzny rytm, powtórzenia, onomatopeje czy aliterację. Ich użycie wspomaga zapamiętywanie całości bądź fragmentów, a także powtarzanie ze zwróceniem uwagi na imitowanie intonacji i rytmu. Co więcej, przeprowadzone badania udowadniają, że słownictwo prezentowane w otoczeniu rymujących się i powtarzających refrenów z bajek jest przez dzieci o wiele łatwiej przyswajane niż prezentowane w kontekście opowiadania pisanego prozą<sup>1</sup>.

Bajki, które cechuje tajemniczość, zagadkowość, suspens, wywołują w uczniach zainteresowanie, co z kolei zachęca do aktywnego uczestnictwa w ich opowiadaniu, a tym samym stwarza szanse na bardziej intensywną pracę z językiem. Utwory te często operują także humorem, którego rolę w budowaniu pozytywnego podejścia do nauki trudno przecenić.

<sup>1</sup> Badanie takie przeprowadzone zostało na grupie dzieci ze szkoły podstawowej w Coventry, a opisane w artykule Kolsawalla (2001).

Opowiadając bajki dzieciom uczącym się języka obcego, dajemy im szansę na stopniowe zaznajamianie się z jego strukturami, brzmieniem, rytmem i intonacją, a przez to wpływamy na rozwój ich receptywnej wiedzy językowej. Ekspozycja na język w takim kontekście nie nakłada na uczniów obowiązku natychmiastowej produkcji — w ten sposób, przechodząc przez “cichą fazę” nauki, budują oni wiedzę językową, której będą używać w przyszłości (Wright 2000). Krashen (1981) zaznacza, że dzieci jako uczniowie przechodzą przez długi proces konstruowania własnej kompetencji językowej i — w tym kontekście — naleganie na zbyt wczesną produkcję wydaje się niewłaściwe.

Oprócz oferowania korzyści językowych, bajki mogą też być narzędziem, które umiejętnie wykorzystane podczas lekcji służy psychologicznemu przygotowaniu uczniów do dalszej nauki. W ten sposób łączą one w sobie dwa główne założenia procesu edukacji językowej dzieci: wspomagania rozwoju ich kompetencji i świadomości językowej oraz budowania pozytywnego nastawienia i motywacji do uczenia się języka (Brewster, Ellis and Girard 2002).

Motywacja, będąca jednym z kluczowych czynników wpływających na sukces w nauce języka obcego, w przypadku dzieci powinna być postrzegana jako równie istotna, a czasem i ważniejsza niż osiągnięcia językowe (Komorowska 2002). Opowiadanie bajek daje szansę na skupienie się na budowaniu dziecięcej motywacji, szczególnie wewnętrznej. Po pierwsze, język w odpowiednio dobranym do poziomu grupy tekście stanowić będzie dla uczniów wyzwanie, z którym zmierzą się, używając wszystkich swych umiejętności. Po drugie, treść bajek zawiera opis świata bliskiego dzieciom i tym samym może stanowić źródło ich zainteresowania, co także pozytywnie wpływa na motywowanie najmłodszych.

Bajka pozwala dzieciom odnaleźć się w ich własnej rzeczywistości, jako że jej świat przedstawiony to, podobnie jak w ich przypadku, mieszanka realności i fantazji. Wyobraźnia, potężne narzędzie, za pomocą którego zapoznają się one z życiem, może stać się także bodźcem do użycia języka. Jest ona również częścią składową każdej bajki, a więc posługiwanie się nią w czasie zajęć może być swoistym pomostem pomiędzy, w dalszym ciągu kształtującym się, wewnętrznym światem ucznia a formalnym środowiskiem szkoły bądź klasy.

### Przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki — opis badania w działaniu

Prezentowane tu badanie w działaniu zostało przeprowadzone w celu stwierdzenia ewentualnego wpływu cyklu lekcji opartych na opowiadaniu bajek na

poszerzanie receptywnej wiedzy leksykalnej uczniów. Dodatkowo przyświecały mu też inne dążenia, takie jak np.:

- wzbogacenie słownictwa uczniów o nowe przymiotniki, których nauczanie wydaje się zaniedbywane w podręcznikach do nauki języka, a które naturalnie występują w opisowym języku bajek,
- wykorzystanie różnorodnych technik/sposobów prezentacji bajek w celu zaobserwowania reakcji uczniów na określony sposób prezentacji,
- zaobserwowanie, czy używanie bajek w nauczaniu języka angielskiego dzieci wpływa na rozwój ich motywacji wewnętrznej i kształtuje pozytywne podejście do uczenia się języka,
- dokonanie przez uczniów oceny wybranych do badania bajek oraz użytych materiałów.

### Uczniowie biorący udział w badaniu

Dzieci biorące udział w badaniu to pięć dziewczynek i dwóch chłopców w wieku 7–8 lat, które w chwili jego przeprowadzania miały za sobą 2 lata nauki języka angielskiego w prywatnej szkole językowej. Ich poziom językowy został określony jako podstawowy.

### Materiały

Do badania wybrano 4 bajki: *Goldilocks and the Three Bears*, *The Shoemaker and the Elves*, *The Happy Prince* oraz *The Little Indian Boy*. Tekst jednej z nich został zmodyfikowany (uproszczony), tak, aby dopasować go do poziomu zaawansowania językowego uczniów. Większość materiałów została zaprojektowana przez autorkę badania, część zaś pochodziła z książek, z których zostały wybrane bajki użyte na lekcjach.

Prezentacja i ćwiczenie nowego słownictwa odbywały się zazwyczaj przy użyciu kart z rysunkami i odpowiadającymi im słowami oraz fotokopii kart pracy z zadaniami dla dzieci (activity handouts), między innymi kart do gry Bingo, krzyżówek, wyszukiwanek słownych. Specjalnie dla potrzeb badania zostały też zaprojektowane testy oceniające stopień przyswojenia słownictwa po prezentacji każdej bajki oraz po zakończeniu całego cyklu lekcji.



### Projekt i procedura

Badanie trwało pięć tygodni i składało się z ośmiu zajęć opartych na opowiadaniu bajek. Dodatkowo pięć lekcji zostało poświęconych na przeprowadzenie testów sprawdzających przyswojenie słownictwa oraz dwie na wywiady z uczniami. Generalny projekt badania przedstawia niniejsza tabela:

Tydzień 1	Tydzień 2	Tydzień 3	Tydzień 4	Tydzień 5	Tydzień 7
	Bajka 1 — test na słownictwo	Bajka 2 — test na słownictwo	Bajka 3 — test na słownictwo	Bajka 4 — test na słownictwo	Końcowy test na słownictwo
Bajka 1 lekcja 1	Bajka 2 lekcja 1	Bajka 3 lekcja 1	Bajka 4 lekcja 1		
Bajka 1 lekcja 2	Bajka 2 lekcja 2	Bajka 3 lekcja 2	Bajka 4 lekcja 2		

Głównym celem każdej sekwencji dwóch lekcji z tą samą bajką było zaprezentowanie, przećwiczenie w kontekście i poza nim oraz utrwalenie słownictwa pochodzącego z danego z tekstu. Założono, iż uczniowie będą w stanie przyswoić receptywnie do 10 słówek z każdego omawianego utworu. Dodatkowym celem było zachowanie atmosfery prawdziwej sesji opowiadania bajek, dlatego prowadzący starał się skupić uwagę dzieci nie tylko na samych ćwiczeniach językowych, ale również na treści poszczególnych opowieści.

Jeśli zaś chodzi o projekt testów sprawdzających stopień przyswojenia słownictwa, wszystkie opierały się na podobnym schemacie; składały się z dwóch zadań: łączenia wyrazów z odpowiadającymi im ilustracjami oraz uzupełniania zdań, których kontekst pozwalał dzieciom wybrać odpowiednie słówko spośród podanych. Ostateczny test ze słownictwa, którego celem było ustalenie, czy uczniowie przyswoili realizowany materiał leksykalny, odbył się dwa tygodnie po przeprowadzonych zajęciach. Podobnie jak testy częściowe składał się on z dwóch zadań: łączenia wyrazów z ilustracjami oraz testu wielokrotnego wyboru, w którym uczniowie spośród trzech podanych słów mieli wybrać właściwe i uzupełnić nim zdanie.

Aby zapewnić dzieciom optymalny czas ekspozycji na język omawianych utworów, a także na ćwiczenie poznawanego słownictwa, prezentacja każdej z bajek zajmowała dwie czterdziestopięciominutowe lekcje. Wszystkie one miały identyczną strukturę i składały się z pięciu części: otwarcia, ćwiczeń poprzedzających sesję opowiadania bajek, ćwiczeń towarzyszących samemu opowiadaniu, ćwiczeń wykonywanych po wysłuchaniu tekstu oraz zamknięcia.

Ogólny plan lekcji 1
1. Otwarcie
2. Ćwiczenia poprzedzające słuchanie A) przewidywanie treści B) prezentacja słownictwa
3. Ćwiczenia towarzyszące słuchaniu A) pierwsze słuchanie B) drugie słuchanie
4. Ćwiczenia następujące po słuchaniu (skupienie uwagi na treści bajki)
5. Zamknięcie

Ogólny plan lekcji 2
1. Otwarcie
2. Ćwiczenia poprzedzające słuchanie A) przypomnienie treści bajki B) ćwiczenia leksykalne
3. Ćwiczenia towarzyszące słuchaniu (trzecie słuchanie)
4. Ćwiczenia następujące po słuchaniu (ćwiczenia leksykalne)
5. Zamknięcie

## Rezultaty badania

Z każdej bajki wybrano do 10 słówek, a po dwóch lekcjach spędzanych na omawianiu każdego z utworów sprawdzano ich receptywne przyswojenie. Dodatkowo, 2 tygodnie po przeprowadzonych zajęciach, przeprowadzony został ogólny test sprawdzający stopień opanowania słownictwa.

Na podstawie wyników testów uczniowie zostali podzieleni na następujące grupy:

- potrafiący uzupełnić test bezbłędnie,
- ci, którzy popełnili nie więcej niż dwa błędy,
- ci, którzy popełnili więcej niż dwa błędy.

Analizując popełnione błędy, można stwierdzić, iż pojawiające się trudności dotyczyły najczęściej słów o podobnej wymowie lub pisowni, np. leather — later. Często też mylono znaczenia przymiotników prezentowanych jako pary przeciwieństw, np. hard — soft; uczniowie zdawali się pamiętać, że istnieje pewna semantyczna zależność pomiędzy tymi słowami, jednak niewłaściwie rozpoznawali ich znaczenie. Poniższa tabela ilustruje wyniki uzyskane przez badanych w pierwszym ćwiczeniu (picture-word matching).

	Bajka 1	Bajka 2	Bajka 3	Bajka 4
Zadanie wykonane bezbłędnie	6	6	4	2
Nie więcej niż dwa błędy	1	1	0	1
Więcej niż dwa błędy	0	0	0	2

Jak wynika z danych, w testach 1–3 większość uczniów wykonała zadanie bez żadnych błędów. W teście dotyczącym czwartej bajki, mimo że jego wyniki są ogólnie pozytywne, dwóch uczniów popełniło więcej niż 2 błędy. Taki stan rzeczy można przypisać faktowi, że niektórzy z nich byli nieobecni na przynajmniej jednej z dwóch lekcji, przez co ich ekspozycja na realizowany materiał językowy była znacznie ograniczona.

Rezultaty dla drugiego zadania, testu luk, przedstawione są w poniższej tabeli.

	Bajka 1	Bajka 2	Bajka 3	Bajka 4
Zadanie wykonane bezbłędnie	7	5	3	3
Nie więcej niż dwa błędy	0	2	1	1
Więcej niż dwa błędy	0	0	0	1

W ćwiczeniu tym uczniowie uzupełniali proste streszczenia bajek odpowiednimi słowami. Mimo że wyrazy, które należało wstawić w tekst, były zapisane na tej samej stronie, niektórzy mieli problemy z ich poprawną pisownią. Zaobserwowane błędy, to między innymi: lather (leather), preszs (precious), step hil (step hill), dep river (deep river), gras (grass), darg wood (dark wood), swold (sword). Należy jednak podkreślić, że dzieci otrzymywały punkty za właściwie wybrane słowo pomimo popełnionych błędów w pisowni, jako że celem badania było sprawdzenie jedynie receptywnej wiedzy słownikowej.

Powyższe wyniki pokazują, że zadanie to nie sprawiło uczniom większych trudności. Po raz kolejny jednak okazało się, iż czwarta bajka nastręczyła najwięcej trudności.

Pierwsze zadanie z końcowego testu na słownictwo (picture-word matching) sprawdzało receptywną znajomość 16 wybranych słówek. Trzech uczniów wykonało je bezbłędnie, jeden popełnił 5 błędów, a pięciu więcej niż 8 błędów (50%). Drugie natomiast polegało na uzupełnieniu zdań pochodzących z czterech zaprezentowanych wcześniej bajek odpowiednim słowem (z trzech podanych dla każdego zdania opcji). Wyniki uzyskane w tym przypadku były bardzo dobre: dwóch uczniów nie popełniło żadnego błędu, czworo — nie więcej niż 2 błędy, dwoje pozostałych — nie więcej niż 5. Wobec powyższego wydaje się, iż nie będzie nadużyciem stwierdzenie, że przyjazny i znajomy dziecku kontekst bajek przyczynił się do uzyskania tak dobrych rezultatów.

W kwestionariuszu przeprowadzonym przed rozpoczęciem badania uczniowie mieli możliwość wypowiedzenia się na temat swoich upodobań dotyczących bajek oraz pomysłu, by do kursu wprowadzić lekcje oparte na ich opowiadaniu. Tylko jeden (najmłodszy z grupy) stwierdził, że bajki są zbyt dziecinne i nie zajmują go, pozostali zaś uznali, że do ich ulubionych bajek należą te,

które opowiadają historie zwierząt bądź dzieci w ich wieku i których fabuła oparta jest na przygodzie. Tradycyjne utwory należące do tego gatunku (na przykład *Czerwony Kapturek*) zostały ocenione jako mało atrakcyjne, zbyt „przestarzałe” i w związku z tym mało popularne. Dzieci wyraziły jednak chęć uczestnictwa w cyklu lekcji poświęconym bajkom.

Wywiad przeprowadzony po zakończeniu badania pokazał, że ogólne nastawienie do lekcji opartych na opowiadaniu bajek było pozytywne. Za ciekawe uczniowie uznali zarówno samo słuchanie utworów, jak i uczestniczenie w ćwiczeniach przygotowanych przez nauczyciela. Czoro z nich stwierdziło ponadto, że chętniej brali udział w zajęciach tego typu niż w lekcjach opartych na podręczniku, dwoje zaś, że woleliby w nich uczestniczyć tylko od czasu do czasu.

Uczniowie stwierdzili, że wykorzystanie bajek podczas lekcji miało duży wpływ na przyswojenie nowego słownictwa, potrafili też podać słowa, które zapamiętali, gdy zostali o to poproszeni. Wśród ćwiczeń, jakie ich zdaniem okazały się najbardziej pomocne w opanowaniu nowego materiału leksykalnego, wymienione zostały wszystkie, w których użyto kart z rysunkami i odpowiadających im kart ze słowami. Co ciekawe, dwoje dzieci uznało, że testy sprawdzające stopień przyswojenia słownictwa były nie tylko miarą ich postępów, ale także kolejną szansą na jego powtórzenie.

Uczniowie ocenili zajęcia z wykorzystaniem bajek jako bardzo ciekawe i stwierdzili, że powinny one odbywać się na przemian z lekcjami podręcznikowymi. Co więcej, sześciu spośród siedmiu badanych przyznało, iż uczestniczyli w nich z większą ochotą niż w lekcjach „tradycyjnych”, co może być dowodem na zasadność twierdzenia, że bajki mogą spełniać rolę bodźca motywującego do nauki dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Założenie, że opowiadanie bajek może przyczynić się do rozwoju receptywnej znajomości słownictwa, zostało w badaniu potwierdzone. Wyselekcjonowanie odpowiednich tekstów umożliwia zaprezentowanie nowych słówek w naturalnym dla dzieci kontekście, co z kolei pomaga spełnić jeden z głównych postulatów nauczania w tej grupie wiekowej: by uczenie się języka zbliżone było do naturalnego procesu jego przyswajania (L1). Z przeprowadzonego badania wynika również, że użycie takich tekstów w nauczaniu języków obcych dzieci może wpływać na budowanie pozytywnego podejścia do nauki, jak również wspomagać wzrost motywacji wewnętrznej. Ogólnym wnioskiem może więc być w tym przypadku stwierdzenie, iż wykorzystanie opowiadania bajek jako komponentu kursu językowego nie tylko wspomaga wzrost kompetencji językowej, ale również przyczynia się do rozwoju dzieci jako uczniów.

## Bibliografia

- Barton B. (1986): *Tell me Another, Storytelling and reading aloud at school and in the community*. Markham, Ontario. Pembroke Publishers.
- Brewster J., Ellis G., Girard D. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*. London. Penguin Longman Publishing.
- Ellis G., Brewster J. (2002): *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teacher*. Harlow, Essex. Pearson Education Ltd.
- Halliwell S. (1994): *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow, Essex. Longman Group UK Ltd.
- Kolsawalla H. (2001): *Teaching Vocabulary through Rhythmic Refrains in Stories*. w: Rixon S. (ed.): *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. Harlow, Essex. Pearson Education Ltd.
- Komorowska H. (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa. Fraszka Edukacyjna.
- Wright A. (2002): *Storytelling with Children*. Oxford. OUP.

Ewelina Wojtyś  
Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza, Lublin

## Nauczanie języka angielskiego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy

Coraz częstsze zastosowanie techniki dramy w metodyce nauczania języka angielskiego jako obcego pokazuje jedną z dróg nowatorskiego przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności językowych. Podczas gdy w tradycyjnym podejściu do edukacji językowej uwaga zazwyczaj skupiona była na samej treści nauczania z pominięciem indywidualnych potrzeb ucznia, wykorzystywanie technik dramy daje możliwość spojrzenia na każdego inaczej, zależnie od jego wieku i zainteresowań. W konsekwencji nauczanie przy pomocy tej techniki nie tylko rozwija język, lecz także pozwala uczniom poznawać samych siebie i kształtować własne talenty. Znaczenie dramy w literaturze naukowej podkreślają między innymi Heathcote (1981), Way (1997) oraz Pankowska (2000), a także wielu innych autorów.

Badanie w działaniu, prezentowane w tym artykule, miało na celu potwierdzenie skuteczności zastosowania techniki dramy w nauczaniu języka angielskiego dzieci na poziomie szkoły podstawowej. Główna teza opiera się na założeniu, iż dzięki dramie, wprowadzającej elementy zabawy, uczniowie mają szansę na doskonalenie umiejętności językowych w sposób zgodny z podstawowymi założeniami podejścia komunikacyjnego. Ponadto zastosowanie owej techniki pozwala nauczycielowi nie tylko wpływać na rozwój wyobraźni i motywacji uczniów, lecz również mobilizować ich do efektywnego wykorzystania własnego potencjału i możliwości intelektualnych.

### Cele badania

Podstawowe cele dotyczyły zarówno bezpośredniego stymulowania samego procesu uczenia się języka angielskiego, jak i stworzenia atmosfery sprzyjającej rozwijaniu przez dzieci różnych aspektów umiejętności językowych. Wynika to z faktu, że w uczeniu języka obcego z zastosowaniem dramy duże znaczenie ma zapewnienie podopiecznym odpowiednich materiałów, a także odpowiednie ich motywowanie, co okazuje się szczególnie ważne w przypadku dzieci. W opisywanym badaniu głównymi celami były:

- rozwijanie i ćwiczenie umiejętności mówienia poprzez wprowadzenie odpowiedniego doboru materiału językowego,
- wspomaganie procesu zapamiętywania nowego słownictwa za pomocą gestów i pantomimy,
- wprowadzanie wybranych elementów językowych w kontekście,
- ćwiczenie nowego materiału językowego ze zwróceniem uwagi na poprawność wymowy oraz intonacji,
- umożliwienie uczniom personalizacji,
- rozwijanie motywacji i pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego oraz budowanie u uczniów pewności siebie,
- rozwijanie potrzeby współpracy w grupie,
- stymulowanie wyobraźni.

Badanie zostało przeprowadzone w oparciu o trzy bajki pochodzące z serii „Storytime readers” wydawnictwa Express Publishing. Wybranim utworom towarzyszą kasety audio, które dodatkowo posłużyły nauczycielowi jako model prezentowanych próbek językowych. Każdy zestaw zawierał ilustracje, dodatkowe piosenki związane z treścią bajki, książeczkę z ćwiczeniami oraz tekst z podziałem na role. Utwory zatytułowane *The Ant and the Cricket* (*Mrówka i świerszcz*), *The Father and his Sons* (*Ojciec i jego synowie*) and *The Little Mermaid* (*Mała syrenka*) opracowane zostały dla poziomu podstawowego; poszczególne bajki różniły się też długością, co miało znaczenie dla kolejności wprowadzania ich podczas zajęć.

### Struktura lekcji i przebieg pracy nad bajką *Mała syrenka*

Każda z bajek wprowadzana była w czasie czterech, następujących po sobie lekcji, przygotowujących uczniów do jej finałowej inscenizacji (zob. Tabela 1 na następnej stronie).

Celem pierwszej lekcji było wstępne opowiedzenie bajki, które posłużyło zapoznaniu uczniów z treścią i wybranym słownictwem, które zostało zaprezentowane przede wszystkim za pomocą obrazków. Uwaga uczniów na tym etapie została skierowana także na gesty i mowę ciała jako skuteczną strategię służącą do zapamiętywania nowych słów. Kolejnym zadaniem dzieci było podawanie pewnych domysłów co do treści bajki na podstawie przygotowanych pytań, ilustracji z książki oraz przedmiotów związanych z omawianym utworem.

Następnie uczniowie słuchali bajki, która została zaprezentowana dwukrotnie, aby mogli lepiej zrozumieć jej treść. Ilustracje posłużyły do wyjaśnienia wszystkich zawiłości. Podczas pierwszego słuchania zadaniem było przewidywanie rozwoju wydarzeń za każdym razem, kiedy nauczycielka przerywała

Tabela 1 Struktura lekcji opartych na bajce *Mała syrenka*

<b>Lekcja 1</b> Opowiadanie bajki	1) Wstęp — dyskusja na temat roli bajek w życiu dzieci ⇒ Wprowadzenie do słuchania A. Prezentacja słów kluczowych B. Odgadywanie elementów treści bajki 3) Słuchanie A. Słuchanie I — ogólne zrozumienie treści B. Słuchanie II — sprawdzanie zrozumienia słów kluczowych 4) Ocena zrozumienia bajki — prawda czy fałsz
<b>Lekcja 2</b> Praca nad inscenizacją	1) Przedstawienie cech głównych bohaterów 2) Czytanie w chórze 3) Ćwiczenia oparte na pantomimie 4) Czytanie z podziałem na role 5) Układanie listy rad pomagających w zapamiętaniu roli
<b>Lekcja 3</b> próba generalna i występ	1) Dyskusja o znaczeniu głosu i gestów w inscenizacji 2) Czytanie na role (I) — próba generalna 3) Czytanie na role (II) — występ 4) Omówienie morału
<b>Lekcja 4</b> praca nad słownictwem	1) Powtórzenie słownictwa 2) Ćwiczenia leksykalne: A. Połącz wyrazy z obrazkami B. Powtórz zdanie jeśli jest prawdziwe C. Ułóż w kolejności zdania, które utworzą streszczenie bajki 3) Gra — bingo

opowiadanie. Przed rozpoczęciem drugiego słuchania każdy z uczniów otrzymał jeden lub dwa obrazki ilustrujące nowe wyrazy. Słuchając opowiadania, dziecko, którego słowa pojawiały się w treści w danym momencie, miało unieść obrazek i wypowiedzieć wyraz z nim związany. W ostatniej fazie lekcji uczniowie otrzymali cztery ilustracje z bajki, na podstawie których mieli zdecydować, czy zdania, zawierające nowe wyrazy, są prawdziwe.

Druga lekcja, w czasie której dzieci zostały wyposażone w tekst bajki, posłużyła bardziej wnikliwemu zanalizowaniu treści i przygotowaniu się do odgrywania poszczególnych ról. Nauczycielka zwróciła uwagę przede wszystkim na tak ważne elementy, jak wyraźne i głośne wymawianie kwestii oraz wykorzystywanie języka ciała. Następnie, powtarzając za nią, dzieci chórem odczytały tekst. W ten sposób przypomniana została nie tylko treść, ale wstępnie przećwiczona wymowa i intonacja poszczególnych słów i fraz. Kolejnym etapem lekcji było przydzielenie ról w drodze losowania i ponowne przećwiczenie tekstu. Tym razem modelem nie był nauczyciel, lecz oryginalne nagranie bajki. Po odsłuchaniu krótkiego fragmentu kaseeta była zatrzymywana, a dzieci odczytywały własne role. W końcowej części lekcji nauczycielka wspólnie z uczniami ułożyła listę rad, których zastosowanie miało im pomóc w nauczaniu się ról na pamięć. Pracą domową było oczywiście ćwiczenie ich w domu.



Podczas trzeciej lekcji dzieci wzięły udział w inscenizacji. Pierwszy etap tych zajęć — próba generalna — polegał na przećwiczeniu ról ze zwróceniem uwagi na włączenie do gry elementów ruchu oraz wyrażenie emocji związanych z wcielaniem się w daną postać. Zadaniem uczniów było również współpracowanie ze sobą, a więc koncentrowanie się na kwestiach wypowiedzianych przez inne postacie, w szczególności przez narratora, który komentował rozgrywające się w bajce sytuacje. Następnie powtórzono inscenizację. Aby stworzyć atmosferę występu i pobudzić dziecięcą wyobraźnię, wykorzystano wcześniej przygotowane kostiumy i dekoracje. W ostatniej fazie, z pomocą nauczycielki, uczniowie rozmawiali na temat morału i próbowali odnieść problemy poruszane w bajce do własnego życia. Był to ważny etap w całym badaniu, ponieważ dla uczestników dramy analiza trudnych sytuacji i własnych uczuć mają wyjątkowe znaczenie.

Celem czwartej lekcji była ocena receptywnej znajomości wybranego słownictwa, jak i treści bajki poprzez zastosowanie różnorodnych ćwiczeń.

### Rola elementów ruchowych i wymowy w zapamiętywaniu słownictwa

Ponieważ jednym z celów podjętego badania w działaniu było ułatwienie zapamiętywania nowych wyrazów, znaczenie większości wybranych słów ilustrowano gestami wykonywanymi zarówno przez nauczycielkę, jak i uczniów. Wiele ćwiczeń wykorzystywanych na lekcjach opartych było na pantomimie. Zaprezentowana poniżej lista (zob. Tabela 2 na następnej stronie) przedstawia słowa z przypisanymi im gestami. Ich zastosowanie pomogło dzieciom włączyć elementy ruchu do inscenizacji, a także wpłynęło na bardziej wyraziste odgrywanie ról.

Innym, wspomnianym już, celem badania było ćwiczenie wymowy. Warto tu zauważyć, że nie wszystkie błędy popełniane przez uczniów były korygowane. Uwaga nauczycielki koncentrowała się głównie na słownictwie, które miało się pojawić na końcowym teście. Uczniowie często sami pytali o wymowę poszczególnych wyrazów, a następnie próbowali unikać popełniania tych samych błędów. Kolejna tabela przedstawia słowa, na które położono szczególny nacisk.

W przypadku pojawienia się trudności wymowa powyższych słów była ćwiczona przy użyciu różnych technik. Po pierwsze dzieci powtarzały poprawną formę za nauczycielką. Otrzymywały również praktyczne wskazówki, co do miejsca i sposobu artykulacji trudnych dźwięków, takich jak np. dźwięk „th” w wyrazach „everything” lub „thing”. W ćwiczeniu wymowy między innymi wyrazów „new” i „here” szczególną rolę odegrało wzajemne poprawianie się uczniów. Duża część błędów wynikała z zastosowania zasad wymowy pol-

**Tabela 2** Wyrazy wykorzystane w badaniu wraz z towarzyszącymi im gestami i ruchami

SŁOWA	RUCHY WYRAŻAJĄCE ZNACZENIE SŁÓW
fight	— zaciskanie pięści i marszczenie brwi
shout	— otwieranie ust i pokazywanie zdenerwowania na twarzy
spoil	— kopanie i nadeptywanie na wyobrażony przedmiot
snap	— łamanie na pół wyobrażonego patyka
grumble	— marszczenie brwi i naburmuszenie się
cry	— wskazywanie na policzki i pokazywanie palcami łez po nich płynących
swim	— wykonywanie półkolistych ruchów
see	— rysowanie w powietrzu linii w kierunku od oka do przedmiotów
drown	— poruszanie rękami i przerażony wyraz twarzy
find	— roglądanie się w poszukiwaniu czegoś i udawanie znalezienia danego przedmiotu
eat	— udawanie, że wkłada się jedzenie do ust
give	— wyciąganie ręki w kierunku innej osoby
take	— wyciąganie, a następnie wycofywanie dłoni chowającej wyobrażony przedmiot
save	— trzymanie w dłoniach wyobrażonych przedmiotów
sing	— trzymanie mikrofonu przy otwartych ustach
work	— przesuwanie ciężkiego przedmiotu
food	— wkładanie do buzi jedzenia
hungry	— wskazywanie na brzuch i naśladowanie odgłosu burczenia
wind	— dmuchanie
cold	— trząsanie się i zgrzytanie zębami
rain	— pokazywanie palcami spadających z nieba kropli deszczu
call	— otwieranie ust i otaczanie ich dłońmi
speak	— używanie dłoni jako poruszających się ust
walk	— maszerowanie w miejscu

**Tabela 3** Wyrazy ćwiczone ze szczególnym naciskiem na ich wymowę

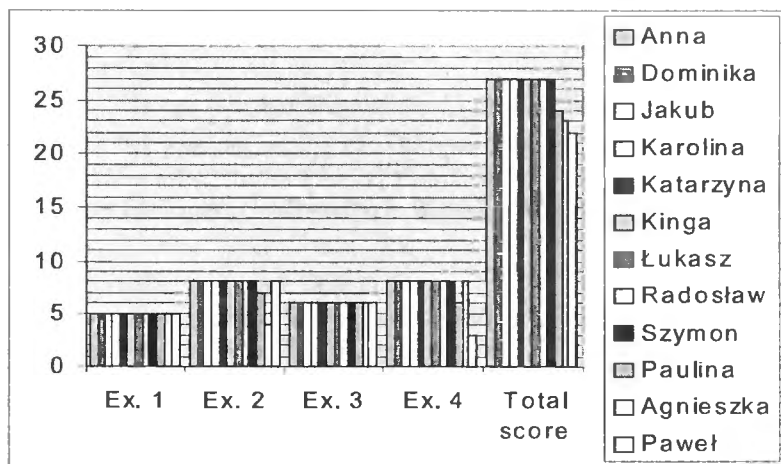
BAJKA	WYBRANE WYRAZY
<i>Mrówka i świerszcz</i>	here, field, day, find, soon, see, thing
<i>Ojciec i jego synowie</i>	fight, naughty, untie, understand, "It's done!"
<i>Mala syrenka</i>	hear, new, straight, can't, price, says, find, everything, thing, throne, walk, here, knife, heart, kind, our, die

skiej, działa się tak m. in. w przypadku wyrazów: „here”, „soon”, „find”, „fight”, „naughty”, „done”, „hear”, „new”, „price”, „walk”, „knife”, „heart”, „kind”, „die”, „untie”, „again”, „field” czy zwrotu „It’s done!”. Jednakże dzięki zaangażowaniu uczniów stopniowo udało się wyeliminować wiele ze wspomnianych problemów.

## Test i anketa

Jak już wcześniej wspomniano, wybrane ze względu na cel badania wyrazy wprowadzane były na pierwszej lekcji, podczas przedstawiania danej bajki, a następnie ćwiczone podczas trzech kolejnych zajęć. Po dwóch tygodniach od zaprezentowania wszystkich bajek wiedza leksykalna uczniów została zwerfikowana za pomocą testu, do którego nie przygotowywali się oni w domu. Jego celem było sprawdzenie, na ile dzieci były w stanie zapamiętać ćwiczone słownictwo jedynie poprzez udział w zajęciach.

Test składał się z czterech ćwiczeń, w których wykorzystano ilustracje użyte podczas badania. Pierwszym zadaniem było połączenie pięciu podanych słów z obrazkami. W drugim, patrząc na osiem rysunków, dzieci wybierały jedno ze słów umieszczonych pod każdym z nich — pasujące do niego znaczeniem. Trzecie zadanie polegało na łączeniu ilustracji z opisującymi je zdaniami, czwarte zaś wymagało uzupełnienia ośmiu zdań wyrazami z obrazków, w których litery były pomieszanе. Zaprezentowane poniżej wyniki testu pokazują, iż stopień zapamiętania przez uczniów wybranego słownictwa był w większości przypadków dobry lub bardzo dobry.

**Tabela 4 Wyniki testu sprawdzającego wybrane słownictwo**

Dziewięciu spośród dwunastu uczniów uzyskało wynik maksymalny. Wszystkie dzieci bezbłędnie wykonały zadanie pierwsze i trzecie. Dwóch uczniów miało problemy z ćwiczeniem drugim, natomiast dwóch innych popełniło błędy w czwartym.

Kończącą częścią badania była ankieta ustna przeprowadzona w języku polskim, w której uczniowie oceniali lekcje języka angielskiego prowadzone w oparciu o techniki dramy. Głównym celem ankiety było sprawdzenie ich nastawienia do:

- nauki angielskiego,
- dramatyzacji bajek,
- wybranych tekstów,
- różnych aspektów i etapów poszczególnych lekcji.

Ankieta zawierała następujące pytania:

1. Czy podobały Ci się lekcje z teatrzykiem?
2. Co najbardziej podobało Ci się na lekcjach?
3. Która bajka podobała Ci się najbardziej?
4. Czy bardziej podobają Ci się lekcje z podręcznikiem, czy z bajkami?
5. Jakich nowych słów nauczyłeś/nauczyłaś się w czasie lekcji z bajkami?
6. Czy podobała Ci się pantomima?
7. Czy zapamiętanie nowych słów sprawiało Ci trudność?
8. Czy chciałbyś/chciałabyś jeszcze kiedyś przygotowywać inscenizacje na lekcjach języka angielskiego?

Wszystkie dzieci potwierdziły, że podobało im się wcielanie w określone role oraz opowiadanie bajek przez nauczyciela. Zgodziły się także, że zarówno opowiadanie, jak i słuchanie bajek na kasecie, a także ćwiczenie ról w chórze były ważne, gdyż pomogły im lepiej zrozumieć treść omawianych utworów i przygotować się do inscenizacji. Jednakże najważniejszy był dla nich moment rozpoczęcia pracy nad własną rolą. Ulubioną bajką większości była *Mała syrenka*, w której pojawiły się elementy magii, a także wątek miłosny. Dzieci uznały też, że uczenie się nowych słów nie było trudne dzięki wykorzystaniu obrazków, gier i zabaw ruchowych, w których przy użyciu gestów, ich zdaniem, można było łatwo zapamiętać czy przypomnieć sobie ćwiczone wyrazy. Wszyscy uczniowie ocenili ten sposób uczenia się języka jako o wiele ciekawszy niż lekcje z podręcznika i wyrazili chęć uczestniczenia w podobnych zajęciach w przyszłości.

### Podsumowanie wyników badania

Podczas badania udało się osiągnąć założone cele i umożliwić uczniom:

- rozwijanie umiejętności mówienia,
- poznawanie i używanie słownictwa w jasno określonym kontekście,

- zapamiętywanie wybranych wyrazów przy wspomaganie zabawami ruchowymi,
- doskonalenie wymowy i intonacji,
- personalizację materiału językowego,
- rozbudzanie motywacji i pozytywnego nastawienia do nauki języka angielskiego,
- budowanie pewności siebie,
- wprowadzanie do procesu nauczania elementu zabawy,
- stymulowanie wyobraźni i kreatywności.

Chociaż osiągnięcie wcześniej założonych: budowania poczucia pewności siebie i rozwijania motywacji nie było łatwe do zaobserwowania, to jednak zachowanie uczniów podczas badania oraz przeprowadzona ankieta wyraźnie wskazują na to, że udało się zrealizować zarówno te, jak i inne cele pozajęzykowe. Ponadto uczestnictwo dzieci w inscenizacjach bajek i wyniki testu udowodniły, iż zdołały one opanować materiał językowy, na którym koncentrowały się zabiegi nauczyciela.

### Bibliografia

- Cameron L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. CUP. Cambridge.
- Dörnyei Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. CUP. Cambridge.
- Dougill J. (1987): *Drama Activities for Language Learning*. Macmillan Publishers Ltd. London.
- Dooley J., Kerr A. (2002a): *The Ant and the Cricket*. Express Publishing. Newbury.
- Dooley J., Kerr A. (2002b): *The Little Mermaid*. Express Publishing. Newbury.
- Dooley J., Page V. (2002): *The Father and his Sons*. Express Publishing. Newbury.
- Dziedzic A. (2000): *Drama a wychowanie*. CODN. Warszawa.
- Halliwell S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman. London.
- Komorowska H. (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna. Warszawa.
- Maley A., Duff A. (1982): *Drama Techniques in Language Teaching. A Resource Book of Communication Activities Language Teachers*. CUP. Cambridge.
- McGregor L., Tate M., Robinson K. (1977): *Learning through Drama*. School Council Publications. London.
- Pankowska K. (2000): *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa.
- Phillips S. (1999): *Drama with Children*. OUP. Oxford.
- Via R. (1976): *English in Three Acts*. The University Press of Hawaii. Hawaii.
- Way B. (1997): *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Wessels Ch. (1987): *Drama Resource Book for Teachers*. OUP. Oxford.

Małgorzata Pęcek-Czuba  
Kraków

## Między dźwiękiem a pismem — wprowadzanie elementów czytania w języku obcym w edukacji wczesnoszkolnej

### Wstęp

Rozwijanie podstaw umiejętności czytania w języku obcym już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wydaje się dziś zagadnieniem niezmiernie istotnym. Umiejętność ta jest ważna z punktu widzenia dalszego rozwoju psychicznego dziecka, a więc wzbogacania mowy, pobudzania wyobraźni, ćwiczenia pamięci oraz budowania całościowej wizji świata ze wszystkimi relacjami i związkami przyczynowo-skutkowymi. Okres rozwoju, do którego odnosi się to zagadnienie, umiejscowić trzeba pomiędzy okresem beztekstowym, w którym dzieci wyczulone są na dźwięki i słowa danego języka bez ich graficznej reprezentacji, a wprowadzeniem do nauki pisania. Ważny wydaje się także w tym kontekście problem przeznaczenia określonego czasu na wprowadzenie elementów czytania, zanim uczniowie przystąpią do nauki pisania. Literatura przedmiotu oraz podręczniki szkolne często nie rozdzielają procesu nauki czytania i pisania, głównie ze względu na trudności w wyodrębnieniu treści mających wpływ na osiągnięcie każdej z tych umiejętności. Trzeba nadmienić, iż dzieci w wieku wczesnoszkolnym są już osłuchane z językiem obcym na tyle, że podejmują samodzielne próby mówienia w nim, a także rymują, recytują i śpiewają. W okresie tym w nauczaniu zintegrowanym zakończono wprowadzenie alfabetu języka ojczystego i uczniowie potrafią rozpoznać wszystkie litery (wielkie, małe, drukowane i pisane) oraz wieloznaki. Można więc mieć nadzieję, iż minęły już czasy, gdy nauczyciel języka obcego w klasie pierwszej zapisywał na tablicy temat i listę słówek, nie mając świadomości, iż dzieci nie znają jeszcze liter.

### Akt czytania

Poznanie kodu graficznego jakiegokolwiek języka, z językiem ojczystym łącznie, jest tyleż konieczne, co trudne. Dla tych, którzy już posiadli tę umiejętność, czytanie jest procesem twórczym i dynamicznym, zaś dla dziecka,

które dopiero uczy się czytać, bywa to często zadanie żmudne i nudne. Czynniki zaburzające proces czytania może być wiele i nie sposób ich wszystkich wymienić, najistotniejsze jednak wydają się początki nauki, a błędy popełnione na tym etapie edukacji mogą utrudnić życie wielu potencjalnym czytelnikom.

Dwie najpopularniejsze metody wprowadzenia do nauki czytania to metoda całościowa, tzw. „patrz i mów”, oraz fonetyczna. W przypadku pierwszej dziecko rozpoznaje wzrokowo cały wyraz, który pierwotnie przyporządkowany był obrazowi, w drugiej zaś uczy się przyporządkowywać właściwy dźwięk każdej literze (lub kombinacji liter). Metod jest zresztą znacznie więcej, co świadczy jedynie o złożoności zagadnienia i nieustannym poszukiwaniu skutecznego środka, bowiem trudności w nauce czytania są podobne na całym świecie (Buzan 2002). Rzeczowa dyskusja na ten temat (jak ta na łamach „Poligloty”) wydaje się konieczna, nauczyciele bowiem uświadamiają sobie, iż w swoich dylematach metodycznych nie są odosobnieni. Tymczasem współczesne tory poszukiwań nie idą w kierunku jednej metody wprowadzającej dzieci w arkana czytania, lecz optują za podejściem wieloaspektowym, czyli połączeniem wielu elementów (Ellis, Brewster 2002).

Wobec powyższego nasuwa się pytanie: jeżeli zapoznavanie z umownymi symbolami graficznymi i ich odpowiednim brzmieniem, co nie zawsze pociąga za sobą zrozumienie, jest tak skomplikowanym procesem w języku ojczystym, jak zatem można pomóc dziecku pokonać barierę językową, dźwiękową i graficzną, nauczając języka obcego w młodszym wieku szkolnym?

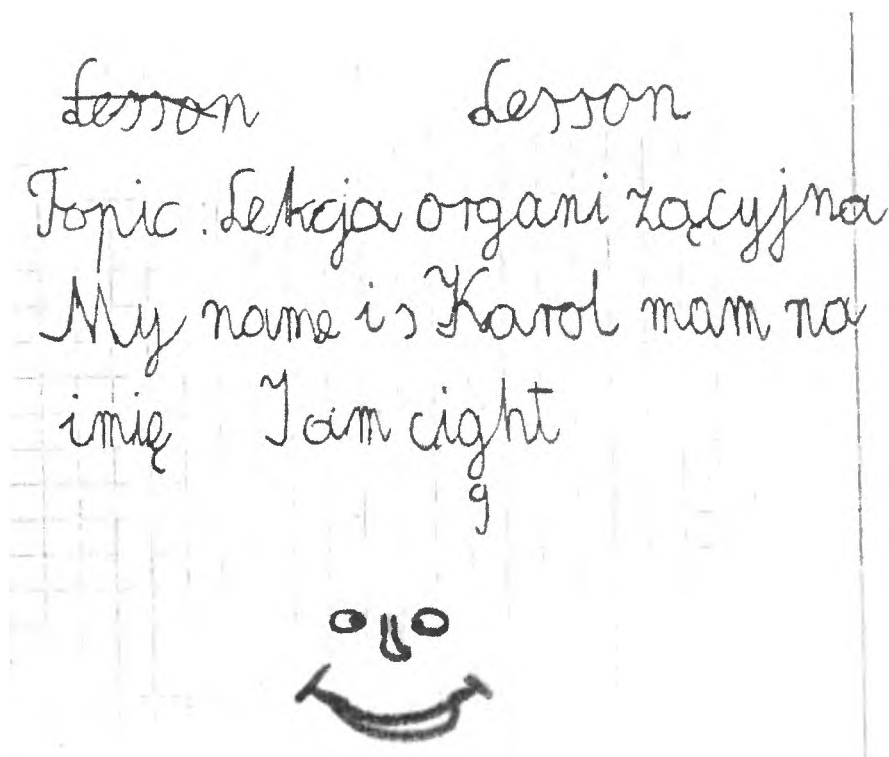
### Świadomy nauczyciel

W procesie kształcenia uczniów jest podmiotem, zatem nauczyciel planujący zajęcia dydaktyczne musi być przekonany, iż jego podopieczni są do nich przygotowani i wystarczająco dojrzały, innymi słowy — gotowi do podjęcia wyzwania, jakim jest na przykład rozpoczęcie nauki czytania lub pisania. Jeżeli osiągnęli stan gotowości, wówczas zadanie przed nimi postawione wykonają z ciekawością i przyjemnością, a poczucie sukcesu będzie motywacją do dalszych działań.

Zagadnienia dojrzałości szkolnej są znane pedagogom i psychologom szkolnym, a także nauczycielom nauczania zintegrowanego. Jednak odpowiedź na pytanie, czy nauczyciele języków obcych, prowadzący zajęcia w klasach początkowych, są problemu owego świadomi, nie wydaje się już tak oczywista. Zapotrzebowanie społeczne na naukę języka obcego już od pierwszej klasy zmusza dyrektorów szkół podstawowych do zatrudniania tych, którzy uważają, że z dziećmi sobie „poradzą”.

Ponieważ chętnie uczymy się na błędach, tym przyjemniej jeśli nie swoich, podam tu przykład z zeszytu mojego syna trzecioklasisty. Już pierwsza lekcja

wprawiła mnie w osłupienie. (Dodam, że szkoła znajduje się w mieście uniwersyteckim, a dzieci były po dwóch latach nauki metodą beztekstową.) Oto, jak zaczęła się praca w klasie trzeciej z nowym, młodym nauczycielem:



Nauczanie dzieci tylko wówczas będzie skuteczne, gdy uwzględnimy cechy psychiczne i rozwojowe tej grupy wiekowej oraz jej implikacje w nauce szkolnej. A cechuje ją między innymi myślenie konkretno-obrazowe, krótkie okresy koncentracji uwagi, potrzeba aktywności oraz szybkie zapominanie pomimo szybkiego zapamiętywania (Komorowska, 2003). Nauczyciel nie może więc pozwolić sobie na uwagę w stylu „już to mówiłem, mogłeś słuchać”, gdyż dowodzi to jego niekompetencji. Musi on materiał wielokrotnie powtarzać i tyleż samo razy ilustrować go przy użyciu modeli lub plansz.

Co więcej, uczniowie pierwszej i drugiej klasy szkoły podstawowej nie muszą prowadzić zeszytów — nie są oni dostatecznie przygotowani do radzenia sobie z trudną ortografią języka obcego i pisanem w liniaturze. Zapisywanie informacji w zeszycie zajmuje wiele czasu lekcyjnego i nie sprzyja lepszemu zapamiętywaniu zdobywanej wiedzy, a raczej przypomina wprawki kaligraficz-



ne. Ponadto agresywne wprowadzanie linearnego zapisu wydaje się niezbyt przemyślaną próbą okiełznania wielowymiarowego i barwnego świata dziecięcej fantazji. Znacznie bardziej pożądane jest w tym kontekście gromadzenie prac w formie portfolio lub używanie gładkich zeszytów formatu A4.

Nauczyciel powinien także mieć świadomość, iż oprócz cech wspólnych, charakteryzujących grupę wiekową, z którą pracuje, występują w niej rozbieżności, wynikające np. z różnicy płci i mające wpływ na zachowanie czy zainteresowania uczniów. Dotykamy tu trudnego problemu wyboru wiodącego podręcznika lub programu, takiego, aby był dość atrakcyjny dla wszystkich. Kwestia ta wydaje się dość istotna choćby z uwagi na fakt, iż dziewczynki osiągają dobry poziom ogólnej integracji wzrokowo-słuchowej — która ma duże znaczenie w procesie dekodowania symboli graficznych — w wieku 7–8 lat, chłopcy zaś o rok później (Brzezińska 1987: I).

Ważna jest również świadomość złożoności nauczanego przedmiotu. Szacuje się, iż czas poznawania kodu graficznego u rodzimych użytkowników języka angielskiego jest o kilka miesięcy dłuższy niż czas potrzebny młodym Hiszpanom czy Włochom na zapoznanie się z systemem ich języka ojczystego (Ellis, Brewster 2002), co potwierdza złożoność systemów tego pierwszego, którą należy uwzględnić w edukacji dzieci.

Od opiekuna wymaga się świadomej organizacji procesu kształcenia, wyznaczania realnych zadań i założeń, że w grupie znaleźć można też jednostki wymagające szczególnego podejścia, jak choćby dzieci z niezakończonym procesem lateralizacji, czyli nieustaloną dominacją strony prawej bądź lewej, oraz z Zespołem Nadpobudliwości Ruchowej z Deficytem Uwagi, tzw. ADHD. Aby sprostać wyzwaniu, nauczyciel powinien sformułować konkretne i możliwe do osiągnięcia cele kształcenia, a następnie dobrać do nich treści, metody i techniki ćwiczeniowe ze środkami dydaktycznymi włącznie — zgodnie z postulatem zawartym w *Programie nauczania* (Dobrowolska, Nicholls, 2000), który mówi, że:

Nauka języka angielskiego w klasach I–III powinna być dobrze skorelowana z programem nauczania początkowego. Dotyczy to zarówno treści, jak i stosowanych metod.

W uwagach o realizacji programu w zakresie nauki czytania pojawia się zaś taka oto wskazówka:

W klasach I i II należy wprowadzać jak najwięcej ćwiczeń ruchowych i takich, które wykorzystują manualne umiejętności, dość dobrze opanowane przez dzieci (...) na tym etapie nauka języka będzie oparta na podejściu słuchowo-ustnym, z pominięciem czytania i pisania. W klasie III stopniowo wprowadzamy naukę czytania i pierwsze próby pisania odtwórczego (Dobrowolska, Nicholls, 2000).

### Rozwiązania praktyczne

Wprowadzenie do nauki czytania traktuję jako kolejny etap następujący po etapie słuchania i mówienia. Pokazana tu kolejność opanowywania poszczególnych umiejętności wydaje się naturalna i odpowiada kolejności poznawania systemów języka pierwszego. Kierunek jest następujący: słyszę → rozumiem → mówię → czytam → piszę.

Zaznajamianie z istotą symbolu graficznego odbywa się zwykle poprzez kojarzenie głosek z odpowiednimi literami. Należy je zatem rozpocząć od wyrazów o prostej budowie fonetycznej — słowo „dog” musi pojawić się wcześniej niż „Wednesday”. Co więcej, zapis ortograficzny powinien być wprowadzany na bazie słownictwa już znanego. Ponownie odwołam się tu do nauki języka pierwszego — zwykle rodzice kupują dzieciom książeczki z obrazkami, które pełnią rolę pierwszych pomocy dydaktycznych; stopniowo pojawiają się w nich proste i łatwe podpisy, będące często pod względem używanej leksyki zbyt prymitywne w stosunku do zasobu, jaki dziecko już opanowało — takie same pomoce i technikę „oglądania obrazków” można zaproponować uczniom zaczynającym naukę języka obcego. Rysunki, plakaty, makiety, a nawet przedmioty powinny być podpisane tak, aby dzieci mogły się nimi zainteresować, gdy będą na to gotowe. Z biegiem czasu można wprowadzać ćwiczenia, polegające np. na dobieraniu podpisów do właściwych ilustracji czy układaniu modeli wyrazów za pomocą klocków lub stempli z literami. Nieocenioną pomocą są także calligramy — wykonywane przez starszych uczniów rysunki słów lub zwrotów, w których sposób zapisu sugeruje ich znaczenie — ze względu na dużą pomysłowość, przejrzystość semantyczną oraz walory estetyczne są one chętnie oglądane przez grupy młodsze.

Dzieci najdokładniej słyszą dźwięk w nagłosie, najtrudniej zaś radzą sobie z analizą dźwięków śródgłosu: mylą kolejność głosek, mówią sylaby, opuszczają dźwięki. Najbardziej wskazane w takim przypadku wydaje się zastosowanie prostych środków, jak np. uczenie się rymowanki — jej zapis bardzo przyspiesza zapamiętanie, choć wygląda jak szyfr (Źródło: *Join In 1*):

P o y 

P o y 

P o y 

P o y 

1 2 3 4

R o o th 

W rzeczywistości zaś jest to prosta rymowanka:

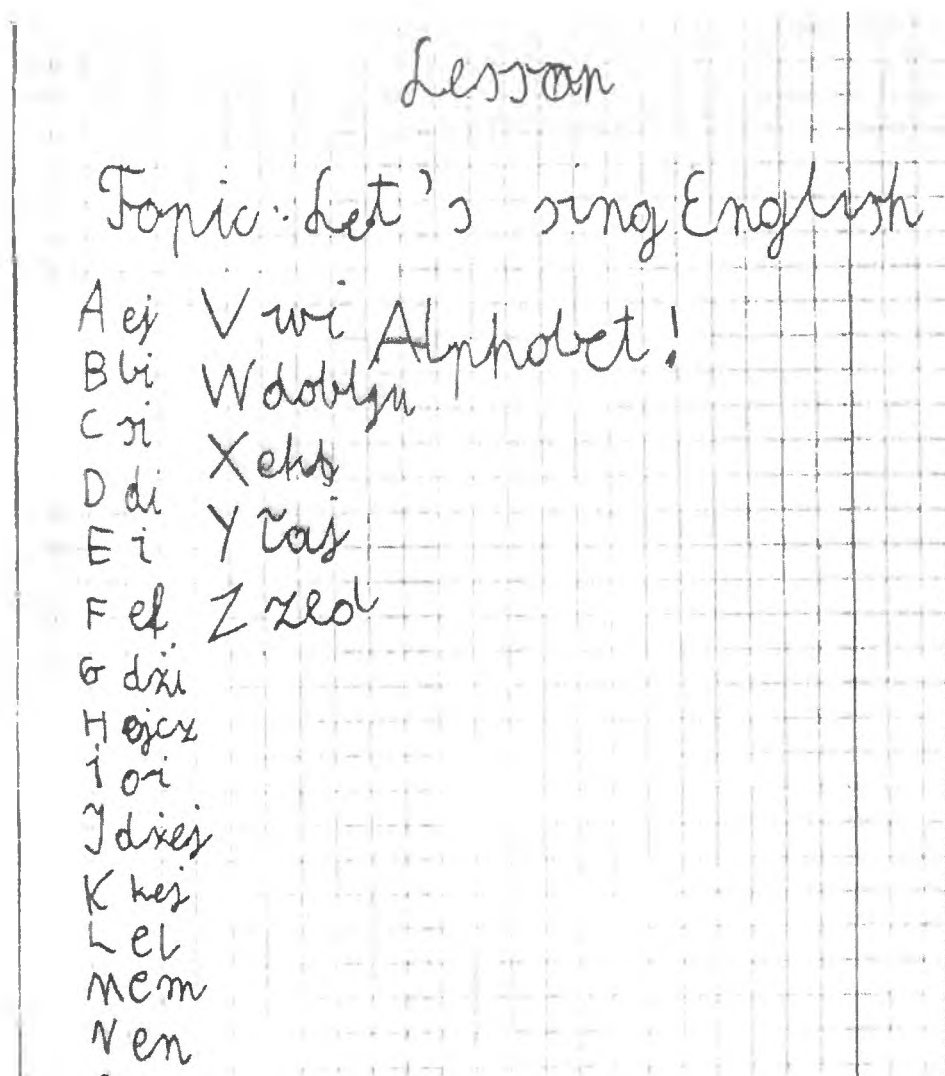
Put on your jeans.  
Put on your T-shirt.  
Put on your socks.  
Put on your shoes.  
One, two, three, four.  
Run out of the door.

Zamiast, na przykład, zapisu pełnych nazw dni tygodnia (Monday, Tuesday, Wednesday itd.) na początek wystarczą pierwsze ich litery (M, T, W, Th, F, Sa, Su) — pomoże to w zdobywaniu świadomości tego, że każdy wyraz składa się z mniejszych komponentów, oraz pokaże różnicę pomiędzy dźwiękami kryjącymi się za literami „t” oraz „th”.

Zdarza się także, że dzieci nie chcą podejmować wysiłku, aby przeczytać jakiś tekst w języku angielskim, ponieważ zbyt skomplikowane wydają im się różnice między pisownią a wymową. Rolą nauczyciela jest w tej sytuacji pokazanie sposobu na rozwiązywanie podobnych problemów, na zaabsorbowanie uwagi podopiecznych — aby uwierzyli, iż to, co trudne, może być fascynujące — wówczas nauka języka obcego z pewnością będzie miała pozytywny wpływ na ogólny rozwój osobowości.

Trzeba jednak powiedzieć, iż większość znajdujących się na rynku podręczników nie ułatwia nauczycielom zadania. Na pierwszy rzut oka wyglądają one wprawdzie imponująco: mają błyszczące okładki, są bajecznie kolorowe, wydrukowane na porządnym papierze, wyposażone w dodatkowe materiały (np. naklejki), jednak zawarte w nich treści budzą niejednokrotnie sporo zastrzeżeń. Niektórzy autorzy proponują, aby dzieci od wczesnych lat ćwiczyły pisanie po śladzie (według załączonych wzorów kaligrafii) — co jest przecież w sprzeczności z wzorem pisma języka polskiego. Bardzo często na pierwszych stronach podręczników znaleźć można wprowadzenie do nauki angielskiego alfabetu, co świadczy o traktowaniu literowania jako koniecznego elementu wiedzy językowej. Tendencje te wydają się głęboko nieprzemyślane — dziecko zna już kształty liter języka polskiego, nie ma więc potrzeby poznawać liter występujących w angielskim, oba bowiem języki operują tym samym, łacińskim alfabetem. Bardziej istotna od znajomości nazw liter wydaje się znajomość brzmienia poszczególnych głosek, użyteczna przede wszystkim przy nauce czytania. Oswajanie z brzmieniem poszczególnych głosek jest konieczne także z tego powodu, iż w języku angielskim część liter posiada kilka wariantów wymowy, wprowadzając więc alfabet na samym początku, możemy wpędzić się w pułapkę i natknąć w dalszym procesie edukacji na wiele sprzeczności — np. literę „e” czyta się w alfabecie jak [i:], jednak np. wyraz „egg” wyma-

wiamy jako [eg]. W tym miejscu znów sięgnę po przykład z zeszytu Karola, który na drugiej lekcji w klasie trzeciej poznawał angielski alfabet:



Moim zdaniem, w przypadku nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym warto raczej skupić się na różnicach pomiędzy językiem polskim a angielskim, gdyż to one sprawiają największe trudności. Niejednokrotnie zajęcia zaczynam od tego, iż przystępuję z dziećmi do poprawiania podręczników. Zaznaczamy więc wszystkie „th”, „oo”, „ch”, „sh”, „au” itp., stosując różne kolory, podkreślenia, różne wzory do różnych sposobów wymowy. (Tak samo zresztą uczę swych

podopiecznych rozpoznawania polskich znaków „rz”, „ch”, „sz”, „cz”.) Uważam bowiem, że dzieci bardziej niż przejawskrawionych książek potrzebują inteligentnych podręczników.

W swojej pracy często wykorzystuję też różne gry stymulujące początkową naukę czytania, np. Memory, Domino, gry planszowe oraz puzzle. Takie zajęcia są dla uczniów zwykle bardzo interesujące. Co wydaje mi się szczególnie istotne, to założenie, iż w klasach początkowych trzeba stawiać przed dziećmi zawsze nowe, ciekawe zadania do wykonania, gdyż tylko takie podejście warunkuje chęć podjęcia przez nie działania. Celem jest wykonanie danego zadania, zaś umiejętność przeczytania słowa to tylko środek do jego realizacji. Dlatego pierwsze czytane słowa w dobie komputerów to: „ON”, „OFF”, „GAME OVER”, „NEW GAME”. Starsze dzieci, które przebrnęły już przez pierwsze próby dekodowania znaczenia słów, chętnie się nimi bawią — łączą wyrazy w rodziny, na wyścigi malują obrazki zgodnie z opisem, debatuja przy ustalaniu poszczególnych znaczeń, szukają rymów itp. Ten etap w edukacji jest niezwykle przyjemny, bo wszyscy doświadczają akceleracji rozwoju językowego dziecka, do której jednak prowadzi tylko konkretna, przemyślana praca.

### Zakończenie

Zawarte tu refleksje, mam nadzieję, przyczynią się do dyskusji nad kondycją wczesnoszkolnej edukacji językowej. Kształcenie dzieci w pierwszych trzech latach szkoły podstawowej stanowi poważne wyzwanie, nauczyciel musi mieć tę świadomość i działać tak, aby dziecku nie zaszkodzić. Jego zadaniem jest przede wszystkim stworzenie takich warunków, aby uczeń osiągnął sukces na miarę swoich możliwości.

### Bibliografia

- Buzan T. (2002): *Rusz głową*. RAVI. Łódź.
- Brewster J., Ellis G., Girard D. (2002): *The Primary English Teacher's Guide. New Edition*. Penguin. London.
- Brzezińska A. (red.), (1987): *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*. WSiP. Warszawa.
- Dobrowolska J., Nicholls K. (2000): *Program nauczania języka angielskiego dla I etapu sześciolletniej szkoły podstawowej (klasy I — III)*. CUP. Cambridge.
- Gerngross G., Puchta H. (2000): *Join In. Teacher's Book 1*. CUP. Cambridge.
- Komorowska H. (2003): *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna. Warszawa.

Dorota Sikora-Banasik  
Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa  
Porady metodyczne dla użytkowników płyty  
*14 SONGS 4 FUN (część I)*<sup>1</sup>

Kiedy można zastosować materiał nagrany na płycie  
*14 SONGS 4 fun?*

Nauka języka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym porównywana jest bardzo często do naturalnej akwizycji języka pierwszego, kiedy to najpierw dziecko osłuchuje się z językiem, przedstawianym w wyraźnych i jasnych kontekstach znaczących, a dopiero następnie, kiedy samo jest gotowe, podejmuje samodzielne oparte na imitacji wysiłki zmierzające do produkcji językowej.

Aby schemat taki zastosować w sytuacji nauczania i uczenia się języka obcego (drugiego), należy dobrać i stosować taki materiał dydaktyczny, który będzie wzorem dla późniejszych imitacyjnych działań związanych z produkcją językową. Od imitacji zaś, w odpowiednich warunkach i przy odpowiedniej stymulacji, uczeń dojdzie do kreatywnych działań językowych, wykorzystując przyswojony materiał w sposób twórczy.

Materiały przygotowane w zestawie *14 SONGS 4 fun* zawierają specjalnie dobrane oraz opracowane tradycyjne piosenki angielskie dostosowane dla dzieci polskich uczących się i poznających język angielski.

**14 SONGS 4 FUN można wykorzystać:**

- w przedszkolu, na zajęciach edukacyjnych z języka angielskiego,
- w szkole,
- ucząc się w domu z nauczycielem,
- ucząc się w domu ze starszym rodzeństwem lub rodzicami,
- słuchając historyjek i piosenek w domu,
- słuchając historyjek i piosenek jadąc w daleką podróż samochodem,
- kiedy tylko ma się ochotę.

<sup>1</sup>Płyta *14 SONGS 4 FUN* stanowiła załącznik do numeru 2 „Poliglota” w roku 2005. Otrzymali ją wszyscy prenumeratorzy naszego pisma. Zainteresowanych zamieszczonymi tam materiałami dydaktycznymi zachęcamy do prenumeraty „Poliglota”.

Podane w atrakcyjnej formie piosenki i rymowanki zapewniają dzieciom doskonale osłuchanie z językiem. Wymowa obcojęzyczna przyswajana jest najlepiej do dziesiątego roku życia. Fakt ten tłumaczy się plastycznością mięśni, która wraz z wiekiem zanika. Mięśnie niejako „nastawiają się” na pewien system fonetyczny, więc artykulacja dźwięków z innego systemu wiąże się z przezwyciężeniem nawyków adekwatnych dla języka pierwszego, co wymaga dużego wysiłku. Im mięśnie starsze, tym trudniej je wyćwiczyć.

Nie tylko organy mowne są najbardziej plastyczne u dzieci przed ósmym rokiem życia; również receptory słuchowe, które przecież odgrywają kolosalną rolę w procesie przyswajania języka, posiadają możliwości, które zanikają z wiekiem. Ucho dziecka młodszego uwrażliwione jest na fale wszystkich długości. Z czasem następuje utrata wrażliwości nerwów słuchowych na pewne długości fal, przede wszystkim skrajne, natomiast szczególne uwrażliwienie skierowane jest na długości fal charakterystyczne dla języka ojczystego. Wczesne rozpoczynanie nauki języka drugiego lub obcego stwarza więc, dzięki znakomitemu słuchowi fonematycznemu, możliwości lepszego opanowania wymowy i intonacji bez zbytniego wysiłku ze strony dziecka.

### Na jakich zasadach dobrano nagrania układając materiał do *14 SONGS 4 FUN!*

Materiał został starannie dobrany do założeń nauczania dzieci języków obcych, wynikających z dynamiki rozwoju dzieci w tym wieku. Podczas planowania procesu kształcenia językowego w klasach młodszych pod uwagę zostały wzięte takie cechy dzieci, jak: ciekawość, badawczy umysł i gotowość do poszukiwania informacji, chęć imitacji i gotowość do ćwiczenia nowej umiejętności dla samej przyjemności jej trenowania, łatwość posługiwania się mimiką i gestem, upodobanie do zabawy, duma z własnych osiągnięć, łatwość odrzucania podziałów rasowych i religijnych, funkcjonujących w świecie dorosłych (Komorowska 1996: 215).

W okresie wczesnoszkolnym pewne kanały percepcji, sposoby przetwarzania bodźców zewnętrznych zaczynają dominować, odgrywając pierwszoplanową rolę w procesach poznawczych. Najbardziej podstawowym podziałem uczniów ze względu na kanał percepcji w procesie uczenia się jest rozróżnienie na wzrokowców, słuchowców i kinestetyków.

Wzrokowcy uczą się przez patrzenie lub obserwację pokazu, lubią wpatrywać się w coś, rysować, ilustrować przyswajane treści.

Słuchowcy najlepiej uczą się przez uczestniczenie w dialogu, rozmowie czy też słuchając wykładu. Lubią wypowiedzi ustne. Myślą w słowach i dźwiękach, te też najszybciej przywołują pożądane asocjacje.

**Cechy charakteryzujące proces uczenia się języka przez dzieci  
w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym:**

- krótkie okresy koncentracji,
- kinestetyczny styl uczenia się,
- preferencja uczenia się całym ciałem,
- koncentracja na sytuacji „tu i teraz”,
- rozumienie sytuacji poprzedzające rozumienie języka, jaki został w tej sytuacji użyty,
- pierwotność uczenia się receptywnego w stosunku do produkcji językowej,
- szybkie zapamiętywanie połączone z szybkim zapominaniem,
- dominacja uczenia się mechanicznego nad logicznym,
- brak zahamowań w odniesieniu do mówienia w języku obcym,
- brak lęku przed błędem. (Komorowska 1996: 215)

Kinestetycy natomiast uczą się przez działanie, w które są najbardziej zaangażowani. Dla nich bardzo ważne są zapachy, smaki, ruch, emocje. Ich procesy poznawcze są uruchamiane, gdy są w ruchu, „muszą się poruszać (wiercić), lubią coś trzymać, czymś poruszać, manipulować” (Gondras 1999: 44).

„Informacje muszą być prezentowane, zrozumiane i przetwarzane z symultanicznym wykorzystaniem bodźców wizualnych, fonicznych i kinestetycznych. Taki kontakt z informacją angażuje uwagę uczniów w większym stopniu niż przekaz jednokanałowy” (Iluk 2000: 43). Nauka języka obcego musi więc angażować wszystkie zmysły, zgodnie z holistycznymi założeniami kształcenia na tym etapie rozwoju. Nie tylko percepcja ma skuteczniejszy przebieg, zaangażowanie wielu analizatorów zapewnia także lepsze zapamiętywanie.

Pamięć dzieci w młodszym wieku szkolnym jest w dużej mierze zależna od warunków, w jakich odbywa się zapamiętywanie. Dziecko lepiej pamięta materiał obrazowy, konkretny. W miarę upływu czasu następuje u dzieci wzmożony rozwój pamięci oraz jej jakościowa przemiana, w której dziecko nabiera umiejętności abstrakcyjno-logicznego zapamiętywania materiału. Szybkość i trwałość, czyli skuteczność zapamiętywania wzrasta.

„Dzieci chętnie i wiele uczą się na pamięć również i dlatego, że pozwala im na to wielka plastyczność ich mózgu i że, dzięki temu, nie jest to dla nich zadanie za trudne” (Żebrowska 1980: 584).

W związku z tym, na zajęciach dotyczących języka obcego należy wprowadzać wiele rymowanek, piosenek, wierszyków, których uczenie się i odtwarza-



nie sprawia dzieciom przyjemność; podają one również słownictwo w czytelnych kontekstach i zapewniają wiele powtórzeń. Nauczanie języka musi bazować na powtórzeniach. Aby przenieść treści z pamięci krótkotrwałej do rejestru pamięci długotrwałej, wysiłek nauczyciela musi zmierzać do wielokrotnej, multisensorycznej prezentacji materiału w różnych kontekstach (tzw. input) oraz na stwarzaniu możliwości wielokrotnych powtórzeń reproduktywnych. „Niedostateczna ilość powtórzeń, za małe ich urozmaicenie, niedokładna realizacja oraz przedwczesna reprodukcja [...] utrudnia wytworzenie właściwych mentalnych programów dekodowania i kodowania języka” (Iluk 2000: 68).

### Jakie są zalety wykorzystywania nagrań z *14 SONGS 4 FUN* w nauczaniu języka angielskiego dzieci?

**14 SONGS 4 fun jest materiałem do skutecznego nauczania dzieci języka angielskiego (por. Komorowska 2002: 32–34) dlatego, że:**

- realizuje jeden z najważniejszych celów nauczania dzieci, jakim jest osłuchanie ich z językiem;
- zachęca do dalszej nauki języka, zapewniając poczucie sukcesu i czyniąc naukę ciekawą i przyjemną;
- wiąże się z konkretnymi sytuacjami (historyjkami), które są zrozumiałe dzięki wprowadzeniu po polsku;
- zapewnia wiele atrakcyjnych powtórzeń zapobiegających szybkiemu zapominaniu i znudzeniu;
- sprzyja utrzymaniu koncentracji uwagi dzięki temu, że przedstawione piosenki są krótkie;
- promuje naukę poprzez zabawę;
- nauka oparta jest na aktywności, reagowaniu całym ciałem, ruchu fizycznym;
- respektuje prawo dziecka do „ciszy” i decydowania, kiedy jest gotowe do produkcji językowej poprzez powtórzenia grupowe, chóralne;
- zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa, nie zawierając elementów bezpośredniego korygowania błędów tylko wielokrotne powtórzenia prawidłowych form;
- zawiera duży ładunek humoru i komizmu pomagającym w nauce;
- uczy języka w kontekście kulturowym, przez co realizuje aspekt międzykulturowego kształcenie językowego.

### Jaki jest schemat układu materiałów zawartych w 14 *SONGS for FUN*!

Materiał językowy na płycie ułożono tak, aby maksymalnie ułatwić dzieciom przyswojenie i nauczenie się angielskich piosenek. Na początku płyty ułożono piosenki dające się zaśpiewać w języku angielskim i polskim.

Zwiększający się stopień trudności zapewnia progresję i jest elementem motywującym do dalszej pracy z kolejnymi piosenkami.

#### Kolejne sekwencje nagrań do piosenek z 14 *SONGS 4 FUN*

##### 1. Wprowadzenie.

W pierwszej części jest to opowiedziane przez polską dziewczynkę zdarzenie lub historyjka. Dokonano prawie dosłownego tłumaczenia piosenki, tak aby uczeń znał dokładnie i rozumiał jej słowa. Interesująca recytacja powoduje, że nagranie zaciekawia i motywuje do dalszej pracy.

W drugiej części wprowadzenia piosenka wyrecytowana jest wolno i wyraźnie przez lektora — native speakera języka angielskiego, by dostarczyć uczniowi autentycznego i bezbłędnego wzoru językowego.

##### 2. Piosenka w wersji oryginalnej.

Opcjonalnie: w trzech pierwszych piosenkach umieszczono jeszcze wersję polską, tak aby na początku zapewnić uczniowi poczucie bezpieczeństwa i sukcesu. Uczniowie nieśmiali, niepewni mogą włączyć się w śpiewanie polskiej wersji, powoli przekonując się do angielskiej.

##### 3. Melodia. Podkład muzyczny do samodzielnego śpiewania (karaoke).

### Jaki materiał językowy może być wprowadzany za pomocą piosenek z płyty ?

Z pomocą piosenek z płyty można wprowadzać lub utrwalać słownictwo lub wybrane funkcje językowe. Jasny i czytelny kontekst („opowiedziane” w języku polskim słowa piosenki) powodują, że dzieci łatwiej i skuteczniej zapamiętują materiał<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Część druga *Porad metodycznych* ukaże się w następnym numerze „Poligloty”.

Lp.	Tytuł piosenki	Słownictwo			Funkcje językowe
		Grupa leksykalna	Słownictwo zawarte w piosence	Słownictwo, które można wprowadzić dodatkowo, bazując na kontekście piosenki (przykłady)	
1.	Round and round	XXX	XXX	różne angielskie imiona dziecięce	What's your name? My name's... His name's... Her name's...
2.	Are you sleeping, brother John?	rodzina dom	brother + bells	sister, mother, father, grandma, grandpa + house, bed, clock, bell	Are you sleeping? Yes, I am. / No I'm not Where is brother John? (in his house, in bed)
3.	I like to eat apples and bananas	jedzenie	apples, bananas	pears, strawberries, oranges	Do you like...? Yes, I do. No, I don't. What colour is an apple? (a pear, a strawberry...) Red.
4.	Row your boat	środki transportu	boat	car, lorry, train, bus, bicycle	Row your boat! Drive your car! Ride your bicycle!
5.	Ten little Indians	liczebniki	one, two, three... ten + boy	girls	How many boys...? How many girls...? Let's count to ten! (five, seven...)
6.	One, two, buckle my shoe	clothes	shoe + door, sticks, gate	socks, jumper, dress, trousers, T-shirt	Buckle your shoe. Put on your shoes! (socks, jumper) Take off your shoes! (socks, jumper)
7.	Happy birthday to you	XXX	XXX	hair, arms, legs	Happy birthday to you! How old are you? I'm six. Touch your nose! Point to your nose! Pull your hair!
8.	Head and shoulders	części ciała	head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose	moon, sun, cloud, day, night	Good night!
9.	Twinkle, twinkle little star	dzień/ noc	star, sky + up, world	milk, coffee	Do you want some tea? (coffee, water) Yes, please. No, thank you. Do you like water? (tea, milk) Yes, I do. No, I don't.
10.	I'm a little teapot	napoje	teapot (tea), water	snow, wind	What's the weather like today? It's sunny. (rainy, snowy)
11.	Itsy Bitsy spider	pogoda	sun, rain + spider, up, down, rain, out, water spout	XXX	XXX
12.	The alphabet song	XXX	XXX	cat, parrot, hamster	Have you got a pet? What is your favourite animal?
13.	Bingo	zwierzęta domowe	dog + boy	girl	XXX
14.	Old Mac Donald had a farm	zwierzęta wiejskie	cow, dog + farm	pig, duck, horse, goat + onomatopoeje naśladujące odgłosy zwierząt w języku angielskim	XXX

Redakcja poleca pierwszą książkę z nowej serii  
Biblioteka „POLIGLOTY”

Jan Iluk

**Jak uczyć małe dzieci języków obcych?**  
(Częstochowa: Wydawnictwo WSL 2006, 144 s.)

Wszyscy zainteresowani załączoną do  
numeru 2 „Poliglota” płytą

**14 SONGS 4 FUN**

mogą ją otrzymać, podejmując prenumeratę  
naszego pisma wraz z numerami archiwalnymi.

Wszelkie informacje dotyczące publikowania na naszych  
łamach oraz warunków i sposobu zaprenumerowania  
„Poliglota” można uzyskać, zwracając się do redakcji:

**POLIGLOTA**

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej

ul. Kopernika 17/19/21

42-200 Częstochowa

tel. 34 366 53 94; 365 48 59

fax 34 324 59 12

e-mail; [poliglota@wsl.edu.pl](mailto:poliglota@wsl.edu.pl)

[www.pedagogika.edu.pl/poliglota](http://www.pedagogika.edu.pl/poliglota)

**PRACA będzie szukać CIEBIE!!!**

# **FILOLOGIA**

**STUDIA MAGISTERSKIE**

NAUCZYCIEL DWÓCH  
JĘZYKÓW OBCYCH

LINGWISTYKA  
STOSOWANA (TŁUMACZ)

STOSUNKI EUROPEJSKIE  
I JĘZYK BIZNESU

**ANGIELSKI NIEMIECKI ROSYJSKI HISPZAŃSKI**

# **PEDAGOGIKA**

**ZE SPECJALISTYCZNYM JĘZYKIEM OBCYM**

RESOCJALIZACJA I TERAPIA PEDAGOGICZNA  
MANAGER USŁUG SPOŁECZNYCH I KULTURALNYCH  
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA Z JĘZYKIEM ANGIELSKIM



**Wyróżnia nas  
ODPOWIEDZIALNOŚĆ oraz:**

- ✓ WYSOKA POZYCJA W RANKINGACH UCZELNI WYŻSZYCH
- ✓ NAJNOWOCZĘSZE LABORATORIUM DO KSZTAŁCENIA TŁUMACZY KABINOWYCH
- ✓ SKUTECZNE WSPARCIE EDUKACJI JĘZYKOWEJ TECHNOLOGIA INFORMATYCZNA
- ✓ REKOMENDACJE NASZYCH STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW
- ✓ STYPENDIA KRAJOWE I ZAGRANICZNE
- ✓ KAMERALNA ATMOSFERA NIEZBĘDNA DO EFEKTYWNEGO STUDIOWANIA
- ✓ KOMPETENCJA I ŻYCZLIWOŚĆ

[www.anglistyka.pl](http://www.anglistyka.pl)

[www.germanistyka.pl](http://www.germanistyka.pl)

[www.ruscystyka.pl](http://www.ruscystyka.pl)



[www.wsl.edu.pl](http://www.wsl.edu.pl)

[www.iberystyka.edu.pl](http://www.iberystyka.edu.pl)

[www.pedagogika.edu.pl](http://www.pedagogika.edu.pl)

**WYŻSZA SZKOŁA LINGWISTYCZNA  
W CZĘSTOCHOWIE**

**FILOLOGIA – PEDAGOGIKA**

**STUDIA LICENCJACKIE \* MAGISTERSKIE \* PODYPLOMOWE**

**42-200 CZĘSTOCHOWA, UL. KOPERNIKA 17/19/21  
tel. +48 34 365 58 02, [rekrutacja@wsl.edu.pl](mailto:rekrutacja@wsl.edu.pl)**